Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large

Québec

104-07348/

Description du processus, indices comportementaux pour observer les compétences préalables rattachées au processus et exercices pour les développer

AOÛT 1993

Guide de formation sur mesure en alphabétisation
Direction de la formation générale des adultes

Réimpression : juillet 1994 — 9394-0986

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1993 — 9394-0315

ISBN 2-550-23806-0

Dépôt légal - troisième trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec

REMERCIEMENTS

Conception et rédaction

Jean Patry, de la Commission scolaire Jacques-Cartier

Expérimentation des exercices en atelier d'alphabétisation

Ghislaine Gauthier, de la Commission scolaire Jacques-Cartier

Responsabilité à la Direction de la formation générale des adultes

Margot Désilets

Mise en page

Lise Martel, de la Commission scolaire Jacques-Cartier

Lecture finale

Marc Thiffault, de la Commission scolaire Jacques-Cartier

TABLE DES MATIÈRES

Page

PRÉSENTATION DE LA DEUXIÈME ÉDITION IX

PLAN DE LECTURE ET DE PERFECTIONNEMENT SUGGÉRÉ POUR S'APPROPRIER LE DOCUMENT XI

AVANT-PROPOS EN DIX PROPOS XIII

QUELQUES DÉFINITIONS XVII

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL EN BREF XXVII

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE RUBRIQUE **Les aspects importants touchant le déroulement du processus d'apprentissage fonctionnel** **5**

DEUXIÈME RUBRIQUE **Les quatre modes fondamentaux du processus d'apprentissage fonctionnel** **11**

Le premier mode : le mode émotif **17**

- Le premier mode en bref 17
- Éléments descriptifs: ce que j'ai besoin de savoir sur le premier mode pour faciliter l'apprentissage 18

‡ Caractéristiques : les émotions (ressentir) 18
‡ Principale difficulté : l'évitement 19
‡ Compétences préalables : présence, ouverture, engagement, intuition 19
‡ Facteur déterminant [super-compétence] : la motivation 20
- Intervention 21

. **Exemples** de ce que je peux faire au premier mode 22
. Autres caractéristiques 23
. Indices comportementaux et exercices 24

Le deuxième mode : le mode perceptif 33

- Le deuxième mode en bref 33
- Éléments descriptifs: ce que j'ai besoin de savoir sur le deuxième mode pour faciliter l'apprentissage 34

  ‡ Caractéristiques : les perceptions (explorer) 34
  ‡ Principale difficulté : la répétition 35
  ‡ Compétences préalables : collecte, sélection, organisation, description 35
  ‡ Facteur déterminant [super-compétence] : l'attention 36
  - Intervention 37

    . **Exemples** de ce que je peux faire au deuxième mode 37
    . Autres caractéristiques 38
    . Indices comportementaux et exercices 39

Le troisième mode : le mode cognitif 47

- Le troisième mode en bref 47
- Éléments descriptifs: ce que j'ai besoin de savoir sur le troisième mode pour faciliter l'apprentissage 48

  ‡ Caractéristiques : les cognitions (comprendre) 48
  ‡ Principale difficulté : la rationalisation 49
  ‡ Compétences préalables : concepts, jugement, raisonnement, décision 50
  ‡ Facteur déterminant [super-compétence] : la généralisation 50
  - Intervention 51

    . **Exemples** de ce que je peux faire au troisième mode 51
    . Autres caractéristiques 54
    . Indices comportementaux et exercices 54

Le quatrième mode : le mode actif 63

- Le quatrième mode en bref 63
- Éléments descriptifs: ce que j'ai besoin de savoir sur le quatrième mode pour faciliter l'apprentissage 64

  ‡ Caractéristiques : les actions (agir) 64
  ‡ Principale difficulté : la compensation 65
  ‡ Compétences préalables : risques, initiatives, responsabilités, évaluation 66
  ‡ Facteur déterminant [super-compétence] : l'application 66

- Intervention 67

. **Exemples** de ce que je peux faire au quatrième mode 67
. Autres caractéristiques 69
. Indices comportementaux et exercices 69

- Remarques sur le transfert des apprentissages 76
- **Exemples** de transfert des apprentissages dans le centre de formation 78

TROISIÈME RUBRIQUE **L'utilité du processus** **79**

- «Instrument» de fonctionnement 81
- Facilitation de l'apprentissage 82

QUATRIÈME RUBRIQUE **Les règles d'une intervention qui tient compte du processus** **83**

Tableaux synthèses

- Tableau 1 Le processus d'apprentissage fonctionnel [un système] 89
- Tableau 2 Le processus d'apprentissage fonctionnel [une spirale] 90
- Tableau 3 Comment enseigner le processus d'apprentissage fonctionnel 91
- Tableau 4 Comment enseigner et comment apprendre selon le processus d'apprentissage fonctionnel 92
- Tableau 5 Pour apprendre plus facilement 93

CINQUIÈME RUBRIQUE **Protocole pour assurer une compréhension univoque des trente-deux affirmations du test sur l'identité fonctionnelle** **95**

5.1 Les styles fonctionnels 97
5.2 Les personnalités extraverties et introverties 98
5.3 Explications des trente-deux affirmations du test sur l'identité fonctionnelle 101

- Tableau 6 Les modes du processus d'apprentissage fonctionnel et leur rapport avec les personnalités extraverties et introverties 109

SIXIÈME RUBRIQUE **«Que sais-je?»**
[Exercices de compréhension: troisième mode] **111**

6.1 Test sur le processus d'apprentissage fonctionnel 113
6.2 Mini-études de cas 116
6.3 Associations: indices comportementaux et compétences rattachées au processus d'apprentissage fonctionnel 118
6.4 Associations: exercices et compétences rattachées au processus d'apprentissage fonctionnel 119
6.5 Corrigé 121

SEPTIÈME RUBRIQUE **L'intervention pour développer, de façon systématique, les compétences rattachées au processus d'apprentissage fonctionnel** **123**

Remarques 125

L'intervention 127

7.1 La collecte des données 127
7.2 Le diagnostic 129
7.3 La planification d'une stratégie 129
7.4 La réalisation 130
7.5 L'évaluation 131

HUITIÈME RUBRIQUE **Les fondements théoriques et empiriques du processus d'apprentissage fonctionnel** **133**

Introduction 135

8.1 Contexte théorique 135
8.2 Le béhaviorisme social ou paradigmatique 135
8.3 Justification du modèle 136

8.3.1 Raisons qui justifient le choix du modèle 136
8.3.2 Présentation schématique de quelques modèles 138

• Tableau 7 Exemples de moyens susceptibles d'améliorer le fonctionnement du processus d'apprentissage fonctionnel et de chacun de ses modes 142

BIBLIOGRAPHIE 143

Annexe Déroulement d'une activité d'apprentissage selon le processus d'apprentissage fonctionnel
[Enseigner le Paf selon le Paf] **147**

Supplément Regroupement des exemples d'indices comportementaux pour observer les seize compétences préalables du processus d'apprentissage fonctionnel **169**

PRÉSENTATION DE LA DEUXIÈME ÉDITION

La présente édition comporte des changements apportés à la suite des suggestions faites par les utilisatrices et les utilisateurs du document. Ces changements ont été faits sur deux plans: la forme et le contenu.

La forme

- Utilisation d'un caractère plus gros.
- Élimination ou ajouts d'encadrés.
- Modification de la mise en page dans le but d'aérer le document et d'en faciliter la lecture.
- Correction des fautes et des erreurs.

Le contenu

- Précisions apportées, particulièrement à la septième rubrique: L'intervention pour développer, de façon systématique, les compétences rattachées au processus d'apprentissage fonctionnel.
- Ajout d'une annexe: déroulement d'une activité d'apprentissage selon le processus d'apprentissage fonctionnel [Enseigner le Paf selon le Paf].
- Ajout des tableaux 6 et 7.

Tableau 6 [cinquième rubrique]

- Les modes du processus d'apprentissage fonctionnel et leur rapport avec les personnalités extraverties et introverties.

Tableau 7 [huitième rubrique]

- Exemples de moyens susceptibles d'améliorer le fonctionnement du processus d'apprentissage fonctionnel et de chacun de ses modes.

PLAN DE LECTURE ET DE PERFECTIONNEMENT SUGGÉRÉ POUR S'APPROPRIER LE DOCUMENT

Le déroulement du plan de lecture et de perfectionnement se fait **graduellement** et selon le processus. Dans le document, les textes acompagnés d'un trait à gauche ou à droite et les textes en caractères gras indiquent toujours un passage particulièrement important.

Premier mode: ressentir [premier contact avec le document et premières réactions; début de l'apprentissage]

1.1 Les pages XIII à XXIX. **Note**. Les formules présentées au terme «conditionnement» risquent de provoquer une réaction émotionnelle négative [Voir, au premier mode, l'élément «Caractéristiques»]. Mais, avec un peu d'ouverture et d'effort, ces formules peuvent être apprivoisées.

1.2 L'introduction.

Deuxième mode: explorer [recueillir toutes les données disponibles]

2.1 Première rubrique.

2.2 Deuxième rubrique: les points 2.1 à 2.9; les textes encadrés, y compris les remarques sur le transfert des apprentissages à la fin de la rubrique.

2.3 Deuxième rubrique: les éléments descriptifs de chaque mode [caractéristiques, principale difficulté, compétences préalables et facteur déterminant], les indices comportementaux et les exercices.

2.4 Troisième et quatrième rubriques.

2.5 Les tableaux 1 à 5 [les tableaux 1,2 et 5 peuvent être remis aux adultes].

2.6 Cinquième rubrique: le test sur l'identité fonctionnelle [protocole].

2.7 Huitième rubrique [pour celles et ceux qui veulent connaître les sources].

Troisième mode: comprendre [vérifier la compréhension et énumérer les situations où l'apprentissage sera utilisé]

3.1 Sixième rubrique: Que sais-je?

Quatrième mode: agir [appliquer ce qui a été appris et modifier, ainsi, ses conditions de vie personnelles et professionnelles]

4.1 Annexe: Déroulement d'une activité d'apprentissage selon le processus d'apprentissage fonctionnel. [Enseigner le Paf selon le Paf.]

4.2 Septième rubrique: L'intervention pour développer, de façon systématique, les compétences rattachées au processus d'apprentissage fonctionnel.

AVANT-PROPOS EN DIX PROPOS

1. Le propre du processus d'apprentissage fonctionnel consiste à planifier les activités d'apprentissage en plaçant les personnes en situation d'exercer et de développer les seize compétences préalables.

2. S'intéresser au processus d'apprentissage, c'est tenter de comprendre comment et pourquoi il évolue de telle manière pour, ensuite, si nécessaire, en modifier le déroulement dans le sens d'une plus grande autonomie, d'une plus grande adaptation.
   [Voir le terme «comportement» dans «Quelques définitions» et la première rubrique, 1.9].

3. Il faut retenir, et cela est fondamental, que le processus d'apprentissage fonctionnel touche la totalité et la complexité des expériences d'apprentissage susceptibles d'être effectuées par une personne. L'expérience peut toucher: l'apprentissage de l'alphabet; l'apprentissage des quatre opérations en arithmétique; l'apprentissage des lois qui régissent l'univers; l'apprentissage du raffinement des lois qui régissent le comportement humain; l'apprentissage de sa propre existence... et, aussi, l'apprentissage du processus d'apprentissage fonctionnel.

   Conséquemment, le type d'intervention qui est proposé dans le présent document peut être adapté et utilisé par toute personne qui conçoit l'apprentissage comme un processus et comme la variable fondamentale de tout changement.

4. Tenir compte du processus d'apprentissage fonctionnel, c'est reconnaître que la manière d'apprendre est aussi importante que ce que l'on apprend.

5. Il faut utiliser les situations de la vie quotidienne comme des occasions privilégiées d'apprentissage.

   Or, une des meilleures manières de le faire, c'est de mettre à contribution le processus d'apprentissage fonctionnel.

6. Enseigner le processus, c'est apprendre à apprendre.
   Enseigner selon le processus, c'est aider à apprendre.

   Dans les deux cas, il s'agit d'instrumenter une personne.

7. Le processus d'apprentissage fonctionnel décrit le cadre à l'intérieur duquel se manifeste l'originalité de la personne qui apprend et celle de la personne qui aide à apprendre. Il se caractérise par sa simplicité et sa sobriété. Il tente de simplifier la réalité, complexe, pour la rendre compréhensible.

8. L'apprentissage fonctionnel est indissociable de l'environnement dans lequel il se réalise. Il résulte de l'interaction entre la personne et son environnement social et privé.

   La personne constitue un environnement pour elle-même.
   [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions».]

9. Probablement que ce que l'on peut faire de plus précieux lorsqu'on aide une personne à apprendre, c'est de lui apprendre à apprendre [l'instrumenter].

   Or, apprendre à apprendre c'est porter une grande attention à sa manière personnelle d'apprendre – ses stratégies d'apprentissage – ainsi qu'aux facteurs qui l'influencent. C'est donc connaître, utiliser et améliorer sa manière personnelle d'apprendre, c'est-à-dire son propre processus d'apprentissage.

Toutefois, connaître, utiliser et améliorer son propre processus d'apprentissage ne peut se faire, adéquatement, sans tenir compte des mécanismes selon lesquels il a lui-même été appris, c'est-à-dire les conditionnements répondant et opérant.
[Voir le terme «conditionnement» dans «Quelques définitions».]

Enfin, tenir compte des mécanismes d'apprentissage exige une démarche systématique.

10. Tenir compte du processus d'apprentissage fonctionnel relève, avant tout, d'une attitude, d'une préoccupation fondamentale: être sans cesse vigilant, ne jamais céder à la transmission brute de connaissances, à la propagande idéologique, mais instrumenter les personnes pour qu'elles puissent, elles-mêmes, dans leur fonctionnement quotidien, réaliser leurs projets et résoudre leurs problèmes, donc réagir aux situations suscitées par l'environnement, explorer ces situations, les comprendre, au regard de leurs besoins, et les transformer, si elles le désirent, à leur manière.

QUELQUES DÉFINITIONS

Processus

Évolution. Phénomène actif.
«Suite ordonnée - d'opérations - conduisant - à un résultat.» Petit Robert.
«C'est un chemin, t'embarques dessus, t'avances, pis t'arrives.» Une personne analphabète.
«Le processus [d'apprentissage fonctionnel], c'est ce qui s'inspire de la séquence naturelle des gestes bien réussis.» Un ingénieur.

Apprentissage

L'apprentissage résulte de l'interaction entre l'organisme et l'environnement. C'est l'acquisition d'un nouveau comportement attribuable à l'expérience ou à la pratique [et non à la motivation ou à la maturation].

Exemples. Si j'augmente un comportement pour obtenir un meilleur salaire, l'augmentation n'est pas due à l'apprentissage, mais à la motivation. Si mon comportement augmente parce que mon organisme s'est développé, l'augmentation n'est pas due à l'apprentissage, mais à la maturation.

Fonctionnel

Dans le présent document, le terme fonctionnel se réfère à la relation de cause à effet qui existe entre les comportements d'une personne et son environnement. L'environnement influe sur le comportement et celui-ci agit sur l'environnement. Voir la première rubrique, 1.9 et le terme «environnement» dans «Quelques définitions»].

Apprentissage fonctionnel

Tenant compte de la définition qui précède, l'apprentissage fonctionnel peut être défini comme un PROCESSUS qui se déroule au présent et au regard de besoins qui existent au présent. Une telle définition de l'apprentissage fait voir la nécessité, pour

celles et ceux qui aident à apprendre, de tenir compte, dans une perspective réaliste et pratique, des caractéristiques de l'individu [ses acquis, ses aptitudes, son processus d'apprentissage [profil et style], son niveau de stress, l'interaction qui existe entre lui et son environnement...].

Il y a apprentissage fonctionnel lorsque la personne, tout en demeurant liée à ses potentialités biologiques et aux principes fondamentaux d'apprentissage [conditionnement répondant et opérant], a l'intention d'apprendre quelque chose qui a une signification pour elle; adopte des comportements en espérant des renforcements [est motivée]; se rend compte des effets de ses comportements sur elle-même et sur son environnement; dirige elle-même son processus en fonction des ses objectifs [autonomie]; interagit avec l'environnement selon les quatre modes fondamentaux d'apprentissage: les émotions, les perceptions, les cognitions et les actions.

Plaisir fonctionnel

Le plaisir fonctionnel correspond à ce qui est éprouvé à la suite d'un comportement qui entraîne de l'efficacité et de la satisfaction. Il attire l'attention sur la capacité de s'autorenforcer. L'expérience du plaisir fonctionnel, de l'efficacité fonctionnelle est particulièrement significative au quatrième mode. Pour Garneau et Larivey [1983] le plaisir fonctionnel [satisfaction] serait plus recherché que l'estime de soi.

Andragogie

Science et pratique de la relation d'aide à l'apprentissage auprès d'un adulte. Du grec: *androutai* (ανδρουται): croître, se développer [l'adulte est une personne qui s'est développée]; *agô* (αγω): conduire, guider. L'andragogue guide l'adulte qui apprend, qui continue de se développer. C'est au regard des différences qui existent entre l'adulte et le jeune que l'intervention diffère, que l'andragogie supplée à la pédagogie. L'adulte posséderait davantage de stratégies métacognitives qu'il aurait acquises au cours de son développement qui s'étend, nécessairement, sur une période plus longue que celui de l'enfant et de l'adolescent. **Note**. Ne pas oublier,

cependant, que dans l'adulte il y a le bébé, l'enfant, l'adolescent qui se sont développés.

Utiliser

Se servir d'une chose pour la fin qu'elle rend possible. Ne suppose pas, comme pour «employer» et «se servir de», une destination préconçue, mais une destination profitable qui se tire de la nature même de la chose [Bénac, 1956]. **Exemple**. Utiliser le processus d'apprentissage fonctionnel.

Stimulus: S

Toute situation spécifique ou globale qui, dans l'**environnement social et privé** [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»] est susceptible d'entraîner un effet sur l'organisme. Le stimulus est appétitif lorsqu'il produit de la satisfaction et aversif lorsqu'il produit de l'insatisfaction. On distingue le **stimulus inconditionnel**, biologiquement déterminé, qui déclenche une réponse inconditionnelle et le **stimulus conditionnel** qui déclenche une réponse conditionnelle.

Exemple de stimulus inconditionnel. La menace [stimulus] déclenche l'agressivité ou l'anxiété [réponse]. **Exemple de stimulus conditionnel**. La situation d'apprentissage [stimulus] associée à la menace [stimulus inconditionnel] finit par déclencher une réponse d'agressivité ou d'anxiété. La situation d'apprentissage, stimulus neutre au départ, est devenue stimulus conditionnel parce qu'elle a été associée à un autre stimulus qui lui a communiqué son pouvoir de déclencher une réponse précise. Autres **exemples** de stimuli. L'école [stimulus global], l'enseignante ou l'enseignant, un livre, un crayon, une feuille de papier, un tableau, un groupe, un ascenseur, un pont, le mot dictée, le mot béhaviorisme...

Réponse: R

La réponse est un **comportement** de l'organisme déclenché par un stimulus. La réponse est inconditionnelle, lorsqu'elle est déclenchée par un stimulus inconditionnel et elle est conditionnelle lorsqu'elle est déclenchée par un stimulus conditionnel.

Exemple. Je suis agressif ou anxieux [réponse], à l'annonce d'une situation d'apprentissage [stimulus], parce que, dans le passé, l'expérience «situation d'apprentissage» a été associée à la menace.

Comportement: C

Tout mouvement, activité ou manifestation observables et mesurables d'un organisme. Le comportement est répondant [anxiété], lorsqu'il est déclenché par l'environnement [situation d'apprentissage] ou opérant [faire des efforts pour apprendre] lorsqu'il est déployé pour modifier l'environnement [avoir un emploi].

Le comportement peut être adapté, inadapté ou déficitaire [inexistant]. Le comportement est adapté ou inadapté selon qu'il y a équilibre ou déséquilibre, en ce qui a trait à l'interaction exercée, entre le comportement et l'environnement.

Exemple d'un comportement inadapté. J'entreprends des études pour lesquelles je n'ai pas les préalables. Les exigences de l'environnement seront démesurées par rapport à ce que je pourrai produire. Il y aura déséquilibre, donc inadaptation.

Environnement: E

L'environnement est l'ensemble des éléments naturels et artificiels où se déroule la vie humaine (Larousse). L'ensemble des conditions naturelles et culturelles susceptibles d'agir sur les organismes vivants et les activités humaines (Robert).

Dans ce document on distingue deux types d'environnement: l'**environnement social** ou externe qui est constitué des personnes, des idées qui circulent, des événements et des choses, et l'**environnement privé** ou interne qui est constitué des potentialités biologiques de la personne, de ses sensations et ses émotions, de ses perceptions (cinq sens), de ses cognitions (pensées, images, schémas) et de ses actions.

Conditionnement

Le conditionnement renvoie à une modification de comportement à la suite de l'exposition à des conditions particulières de l'environnement. Il y a deux types de conditionnement: le conditionnement répondant et le conditionnement opérant. Ces types de conditionnement sont indissociables, comme le démontreront les **exemples** qui suivent.

Le **conditionnement répondant** produit un **comportement** répondant [**un effet**] qui est une réaction, une réponse [R] à quelque chose qui précède: un stimulus [S].

Exemple de comportement répondant [S^2–(S^1)–>R^+ ou R^-]. Je réponds [réagis] bien [R^+] ou mal [R^-] à une situation d'apprentissage [S^2: une dictée par **exemple**], parce que, dans le passé, l'expérience «situation d'apprentissage» a été **associée** à des félicitations ou à des reproches [S^1].

Dans l'**exemple** qui précède, on constate ce qui suit:

- D'abord, un premier stimulus [S^1: les félicitations ou les reproches] déclenche une réponse [réaction] positive ou négative [R^+ ou R^-].

- Ensuite, un deuxième stimulus [S^2: la situation d'apprentissage], associé aux félicitations ou aux reproches, en arrive à déclencher une réponse [réaction] positive ou négative [R^+ ou R^-].

Le **conditionnement opérant** produit un **comportement** opérant [**une cause**] qui est une action, une réponse [R] en vue d'obtenir ou d'éviter quelque chose qui suit: un stimulus [S].

Exemple de comportement opérant [R–>$Sr^{\pm}$ ou $Sp^{\pm}$]. J'aime ou je n'aime pas faire une dictée [R], parce que je sais que ce comportement va entraîner un renforcement positif ou négatif [$Sr^{\pm}$] ou bien une punition positive ou négative [$Sp^{\pm}$]. Voir les termes «renforcement» et «punition».

Renforcement

Le renforcement est toujours une opération qui entraîne l'augmentation d'un comportement.

Renforcer un comportement, en **conditionnement répondant**, c'est faire suivre le stimulus conditionnel par le stimulus inconditionnel, c'est continuer d'associer le stimulus conditionnel au stimulus inconditionnel.

Exemple. Un comportement d'agressivité ou d'anxiété [R^-] face à la situation d'apprentissage [S^2] est renforcé, si la situation d'apprentissage continue d'être associée à la menace [S^1].

Renforcer un comportement, en **conditionnement opérant**, c'est le rendre plus fort en le faisant suivre de quelque chose de satisfaisant. On parle de renforcement positif et de renforcement négatif.

Exemple de renforcement positif. Féliciter quelqu'un qui fait des efforts pour apprendre. **Exemple de renforcement négatif**. Cesser de faire des reproches à quelqu'un qui fait des efforts pour apprendre.

Remarque. Lorsque l'on cesse de renforcer un comportement, il peut augmenter, temporairement, avant de diminuer et de disparaître. Cesser de renforcer un comportement peut aussi produire de l'agressivité.

Punition

La punition est toujours une opération qui entraîne la diminution d'un comportement. On parle de punition positive et de punition négative.

Punir un comportement c'est le rendre plus faible en le faisant suivre de quelque chose d'insatisfaisant.

Exemple de punition positive. Faire des reproches à quelqu'un qui ne fait pas d'efforts pour apprendre. **Exemple de punition négative**. Retirer mon attention à quelqu'un qui ne fait pas d'efforts pour apprendre.

Loi de l'effet

Un comportement qui est suivi d'une satisfaction [renforcement], se répétera, alors qu'un comportement qui est suivi d'une insatisfaction [punition], diminuera. Si un comportement se répète, c'est qu'il est renforcé par l'environnement. Si un comportement diminue ou disparaît, c'est qu'il n'est plus renforcé ou qu'il est puni par l'environnement.

Exemple. Féliciter ou ridiculiser quelqu'un qui vient d'émettre une opinion a comme effet de l'encourager ou de le décourager à répéter ce comportement.

LA PERSONNE QUI RENFORCE LE COMPORTEMENT D'UNE AUTRE PERSONNE EST RENFORCÉE PAR LE COMPORTEMENT QU'ELLE RENFORCE.

Exemple. Quand je félicite un apprenant pour un apprentissage réalisé, je suis renforcé par cet apprentissage et ma motivation à l'aider se maintient facilement. Le contraire se produit si la personne ne fait pas d'apprentissage, alors que je m'efforce de l'aider.

Désensibilisation

La désensibilisation est une technique qui permet de diminuer l'anxiété liée à des situations difficiles, telles les phobies sociales et scolaires apprises par conditionnement. **Exemple.** La dictée [situation difficile] peut entraîner de l'anxiété. Étant donné que l'anxiété est un facteur qui peut considérablement nuire à l'apprentissage, il est important d'en contrôler l'intensité. Or, la désensibilisation – systématique ou progressive – constitue un moyen simple et très efficace qui peut être utilisé en contexte éducatif.

Exemple de désensibilisation [définition opérationnelle].

1. J'aide la personne à nommer des situations qui provoquent de l'anxiété et à les énumérer selon un ordre hiérarchique [de ce qui fait le moins peur à ce qui fait le plus peur].

2. J'entraîne à la relaxation.

3. Je procède à la désensibilisation en exposant, **graduellement,** la personne aux situations énumérées au premier point. Par **exemple**, si la personne a peur de faire une dictée, la désensibilisation pourrait donner ce qui suit:

   - Première séance. Je fais asseoir la personne et lui demande de penser au mot «dictée». L'évocation du mot «dictée» provoque de l'anxiété.
     Je fais relaxer la personne jusqu'à ce que l'évocation du mot «dictée» ne provoque plus d'anxiété.

   - Deuxième séance. Je reprends ce qui a été fait à la première séance, et lorsque la personne n'éprouve plus d'anxiété à l'évocation du mot «dictée», je poursuis en lui présentant une feuille et un crayon.
     Je fais relaxer.

   - Troisième séance. Je reprends ce qui a été fait aux deux premières séances.
     Je poursuis en lui faisant écrire un mot.
     Je fais relaxer.

   - Quatrième séance. Je reprends ce qui a été fait aux trois premières séances.
     Je poursuis en lui faisant écrire une phrase.
     Je fais relaxer.

   - Cinquième séance. Je reprends ce qui a été fait aux quatre premières séances.
     Je poursuis en lui faisant écrire un paragraphe.
     Je fais relaxer.

   - Sixième séance. Je reprends ce qui a été fait aux cinq premières séances.
     Je poursuis en lui faisant écrire une courte dictée.
     Je fais relaxer.

- Septième séance. Je reprends ce qui a été fait aux six premières séances.
  Je poursuis en lui faisant faire une courte dictée en groupe.
  Je fais relaxer.

Remarques. On peut instrumenter une personne en lui apprenant à se désensibiliser elle-même [Boisvert et Beaudry, 1979). On doit reprendre la procédure de désensibilisation jusqu'à ce que la personne ait éliminé sa peur. C'est le fait de **dissocier** la «dictée» d'un contexte de menace et de l'**associer** à quelque chose de sécurisant [la relaxation en présence d'une personne bienveillante] qui modifie le comportement d'anxiété.

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL EN BREF [LE PAF EN BREF]

Il est fréquent de constater que les personnes éprouvent des problèmes d'apprentissage parce qu'elles ne possèdent pas les compétences préalables à l'apprentissage – elles-mêmes objet d'apprentissage. Ces compétences préalables prennent la forme de stratégies d'apprentissage.

Or, le processus d'apprentissage fonctionnel, qui met à contribution les modes fondamentaux d'apprentissage, répond tout à fait à l'exigence de développer des stratégies d'apprentissage. Il est donc proposé comme modèle d'intervention et d'apprentissage.

Le processus d'apprentissage fonctionnel est appris, par conditionnement, et fonctionne plus ou moins selon que les potentialités de la personne ont été plus ou moins développées au cours de son histoire d'apprentissage. Il peut être restauré par l'INSTRUMENTATION qui consiste à enseigner le processus [apprendre à apprendre] et à enseigner selon le processus [aider à apprendre]. Il correspond à la manière spontanée, adaptée ou inadaptée, qu'a une personne d'apprendre, lorsqu'elle interagit avec l'environnement, pour satisfaire ses besoins [réaliser ses projets et résoudre ses problèmes]. Il met à contribution les quatre modes fondamentaux d'interaction avec l'environnement qui sont distincts, successifs, cumulatifs et concomitants.

Le premier mode se caractérise par le mot «ressentir» et par le fait qu'il met l'accent sur les émotions. La principale difficulté qu'on y éprouve est l'évitement. On le décrit au regard de quatre compétences préalables: vivre au présent, être ouvert à l'expérience, s'engager affectivement, se fier à son intuition. Son facteur déterminant [super-compétence] est la MOTIVATION. C'est au premier mode que se fait la détermination des apprentissages à réaliser et la dédramatisation des appréhensions face à ces apprentisages [lorsque les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées]. La personne qui privilégie le premier mode serait plutôt extravertie.

Le deuxième mode se caractérise par le mot «explorer» et par le fait qu'il met l'accent sur les perceptions. La principale difficulté qu'on y éprouve est la répétition. On le décrit au regard de quatre compétences préalables: recueillir des données, sélectionner des données, organiser des données, décrire des données. Son facteur déterminant [super-compétence] est l'ATTENTION. C'est au deuxième mode que se fait l'exploration passive et active des contenus à apprendre. La personne qui privilégie le deuxième mode serait plutôt introvertie.

Le troisième mode se caractérise par le mot «comprendre» et par le fait qu'il met l'accent sur les cognitions. La principale difficulté qu'on y éprouve est la rationalisation. On le décrit au regard de quatre compétences préalables: utiliser des concepts, porter des jugements, raisonner, décider-planifier. Son facteur déterminant [super-compétence] est la GÉNÉRALISATION. C'est au troisième mode que se fait la vérification de la compréhension, ainsi que l'énumération et la planification des situations où les apprentissages seront transférés dans la vie quotidienne. La personne qui privilégie le troisième mode serait plutôt introvertie.

Le quatrième mode se caractérise par le mot «agir» et par le fait qu'il met l'accent sur les actions. La principale difficulté qu'on y éprouve est la compensation. On le décrit au regard de quatre compétences préalables: courir des risques, prendre des initiatives, assumer des responsabilités, évaluer l'efficacité et la satisfaction. Son facteur déterminant [super-compétence] est l'APPLICATION. C'est au quatrième mode que se réalise et s'évalue ce qui a été planifié au troisième mode. Sans le quatrième mode, qui constitue le transfert des apprentissages, les conditions de vie demeurent inchangées. La personne qui privilégie le quatrième mode serait plutôt extravertie.

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL

PREMIER MODE	DEUXIÈME MODE	TROISIÈME MODE	QUATRIÈME MODE
CARACTÉRISTIQUES			
Émotions: Ressentir Extraversion	Perceptions: Explorer Introversion	Cognitions:Comprendre Introversion	Actions: Agir Extraversion
PRINCIPALE DIFFICULTÉ			
Éviter	Répéter	Rationaliser	Compenser
COMPÉTENCES PRÉALABLES			
1. Présence 2. Ouverture 3. Engagement affectif 4. Intuition	5. Collecte des données 6. Sélection 7. Organisation 8. Description	9. Concepts 10. Jugement 11. Raisonnement 12. Décision-planification	13. Risques 14. Initiatives 15. Responsabilités 16. Évaluation: efficacité et satisfaction
FACTEUR DÉTERMINANT [super-compétence]			
Motivation	**Attention**	**Généralisation**	**Application**

Apprendre à lire, c'est amener des réponses verbales sous le contrôle de stimuli visuels.
Exemple. La personne réussit à lire intérieurement ou à voix haute «j'apprends à apprendre» [la réponse verbale], lorsque ses yeux perçoivent les mots «j'apprends», «à», «apprendre» [les stimuli visuels]. Les stimuli visuels déclenchent la réponse verbale.

INTRODUCTION

C'est pour répondre à un besoin très répandu que le présent document a été préparé. Il présente le processus d'apprentissage fonctionnel, ainsi que des moyens concrets qui ont pour but de le rendre efficace et satisfaisant pour la personne qui enseigne et pour celle qui apprend. Le document a été préparé pour des enseignantes et des enseignants, mais aussi pour toute personne qui assiste une autre personne dans son processus d'apprentissage.

Le processus d'apprentissage revêt une importance fondamentale dans l'apprentissage, faut-il s'en étonner. D'autant plus, lorsque la personne qui apprend a des problèmes d'apprentissage liés soit à des difficultés passagères soit à des troubles permanents. Or, en alphabétisation, les problèmes d'apprentissage sont omniprésents. Ils sont principalement liés au fait que l'analphabétisme, en plus de priver la personne des compétences minimales pour fonctionner dans la vie quotidienne [lire, écrire, calculer...], la prive également des compétences préalables à l'acquisition des compétences minimales. Par **exemple**, la personne analphabète possède très peu de stratégies d'apprentissage [collecte des données, sélection, organisation, raisonnement, évaluation] et cela ralentit considérablement son apprentissage de la lecture, de l'écrire et du calcul.

Le fait de ne pas avoir réalisé suffisamment d'expériences d'apprentissage a empêché la personne analphabète de développer des stratégies d'apprentissage. Les expériences négatives d'apprentissage et la faible perception qu'a la personne de ses propres compétences fonctionnelles ont aussi eu pour effet de court-circuiter le développement des stratégies. Il est donc indispensable d'instrumenter la personne analphabète, en l'aidant à développer les stratégies d'apprentissage qui augmenteront ses chances d'acquérir les compétences minimales. L'instrumentation, qui est une **nécessité incontournable**, se fait de deux manières: en enseignant le

processus d'apprentissage fonctionnel, ce qui signifie «apprendre à apprendre» et en enseignant selon le processus d'apprentissage fonctionnel, ce qui signifie «aider à apprendre» [Voir les tableaux 1 à 5] .

Le résultat visé par l'instrumentation est évidemment d'acquérir des stratégies d'apprentissage – incluant autant les aspects émotifs que cognitifs – mais aussi des métastratégies, c'est-à-dire la connaissance de son propre fonctionnement en apprentissage, de même que la connaissance des facteurs de l'**environnement social et privé** qui en déterminent l'efficacité et la satisfaction [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»].

Les notions présentées ici exigent un effort d'appropriation avant de pouvoir être «utilisées» dans la pratique [4^{e} mode d'apprentissage]. Elle doivent, d'abord, être «accueillies», «explorées» et «analysées» [1er, 2^{e} et 3^{e} modes d'apprentissage]. Compte tenu du fait que les notions s'adressent à des professionnelles et à des professionnels de l'éducation, nous croyons que l'effort exigé – au cours de lectures individuelles et de sessions de perfectionnement par **exemple** – est tout à fait raisonnable. À bien y penser, il s'agit de fournir des efforts pour apprendre. N'est-ce pas ce que nous demandons aux personnes avec lesquelles nous travaillons?

Le présent document – ou «traité» d'andragogie appliquée – inclut des éléments de didactique fondamentale [aspects théoriques] et appliquée [aspects pratiques]. Il comprend huit rubriques et une annexe qui contiennent les principales notions liées au processus d'apprentissage fonctionnel. Chaque rubrique a son importance. Toutefois, il est évident que la première et la deuxième rubriques occupent une place déterminante dans le document, puisqu'elles décrivent le processus d'apprentissage fonctionnel.

L'expérimentation

Une expérimentation a été faite. Elle portait sur l'utilisation des exercices pour développer les compétences. Cette expérimentation avait pour but d'examiner quatre variables: le procédé pour **choisir** le ou les exercices, l'aménagement de l'environnement dans l'atelier, le déroulement de l'exercice et les résultats.

Cette expérimentation, qui a duré huit semaines, s'est faite dans un groupe d'individus classé dans l'«étape un», donc faibles en français et en arithmétique. Puisque l'objectif poursuivi par l'expérimentation n'était pas, d'abord, d'évaluer l'effet de l'exercice sur les compétences des sujets, mais d'expérimenter l'uti**lisation concrète** des exercices, il a été décidé de faire des exercices pour chacune des compétences associées au processus. Chaque semaine des exercices ont donc été réalisés pour deux compétences.

Deux principes ont été retenus dans la «création» des exercices: la **simplicité** et la **rapidité** d'utilisation; puis la possibilité d'**associer**, en contiguïté, l'exercice et l'apprentissage que l'on veut améliorer.

Selon le premier principe, l'exercice constitue un élément tout à fait intégré aux activités d'apprentissage habituelles. Il nécessite peu de préparation et peu d'aménagement quant à l'environnement. Selon le second principe, l'exercice doit être immédiatement lié au problème d'apprentissage rencontré. L'**exemple** suivant permet d'en saisir la signification: la personne qui intervient observe que les adultes éprouvent un problème à faire des regroupements de phrases en français. Elle propose alors un exercice qui consiste à regrouper [organiser] des objets ou des situations [par **exemple**, l'exercice E-7.7: «Je fais classer des noms d'autos, de rues, de vêtements sur papier ou au tableau»]. Elle réalise l'exercice, puis revient, immédiatement, au problème de départ pour y transférer les habiletés acquises. Le fait de revenir, immédiatement, au problème de départ permet à l'adulte de savoir à quoi sert l'exercice. En fait, c'est une réponse à sa question: «À quoi ça me sert cet exercice-là?» Pour que l'exercice améliore la compétence, il faut absolument que l'adulte fasse le lien entre le problème d'apprentissage qu'il éprouve et ce que lui révèle l'exercice sur son fonctionnement en apprentissage. On peut penser que la ressemblance des deux situations – le problème d'apprentissage éprouvé et l'exercice – permet à l'adulte de faire des apprentissages en vertu des lois qui président au conditionnement répondant et opérant qui sont indissociables. [Voir le terme «conditionnement» dans «Quelques définitions» et «Remarques sur le transfert des apprentissages», page 76].

Au terme de l'expérimentation, nous avons constaté ce qui suit quant au choix de l'exercice, l'aménagement de l'environnement, le déroulement de l'exercice et les résultats.

Puisque des exercices ont été effectués pour chaque compétence, le **choix** des exercices ne s'est pas fait uniquement au regard des compétences faibles. Nous avons quand même dû choisir, parmi les exercices proposés dans le document, ceux qui respectaient le mieux les critères établis pour choisir un exercice, à savoir: la compétence à développer; l'état de la compétence [inadaptée ou déficitaire]; les aptitudes et les affinités de la personne qui intervient; les capacités et les affinités de l'adulte et enfin le contexte [Voir la huitième rubrique].

L'**aménagement** de l'environnement a été réduit à sa plus simple expression: les adultes continuaient d'occuper leur place comme à l'habitude, alors que du matériel simple était proposé pour effectuer l'exercice.

Le **déroulement** s'est fait de façon naturelle et tout à fait intégrée à l'activité d'apprentissage. Sauf pour deux compétences, les exercices ont toujours été réalisés au moment où une difficulté d'apprentissage se présentait.

Les **résultats** escomptés par l'expérimentation étaient d'abord de vérifier dans quelle mesure il était possible de respecter les deux principes formulés précédemment. Nous avons constaté que cela était tout à fait possible. De façon accessoire, nous nous sommes intéressés à l'effet produit par les exercices sur les compétences préalables des apprenantes et des apprenants. Nous avons pu observer, chez certaines personnes, une légère amélioration de l'apprentissage et chez la plupart des personnes, une meilleure connaissance de leur fonctionnement personnel en situation d'apprentissage. Il est certain que de futures recherches, portant sur l'effet produit par les exercices sur les compétences préalables, seraient d'une très grande utilité.

Il va sans dire que les adultes qui ont participé à l'expérimentation l'ont fait en connaissance de cause. Ils étaient considérés comme des participants et des participantes et commes des collaborateurs et des collaboratrices. Les objectifs et les effets attendus leur ont été communiqués: l'amélioration des conditions d'apprentissage et de l'apprentissage.

Note. Le présent document a été distribué à plusieurs personnes au cours de l'élaboration (1re et 2e édition). Chaque fois, on a invité les personnes à faire part de leurs réactions et la plupart l'ont fait. Des ajustements multiples ont été réalisés.

PREMIÈRE RUBRIQUE LES ASPECTS IMPORTANTS TOUCHANT LE DÉROULEMENT DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL

Il est de la plus haute importance de déterminer par rapport à quelle expérience d'apprentissage le processus se déroule.

«Chaque être est identique à tous les autres.
Chaque être est semblable à certains autres.
Chaque être est unique.» (St-Arnaud, 1974)

«En effectuant des recherches sur l'apprentissage, on constate rapidement qu'il y a autant de façons de décrire le processus d'apprentissage qu'il y a de théoriciens de l'apprentissage, mais tous s'accordent au moins sur les **moments fondamentaux** qui font partie de toute activité d'apprentissage.» Gouvernement du Québec [1988]

Les aspects importants touchant le déroulement du processus d'apprentissage fonctionnel sont énoncés ci-dessous.

1.1 Globalement, le processus d'apprentissage fonctionnel décrit **comment la personne apprend**, c'est-à-dire comment elle fait l'autorégulation de ses comportements lorsqu'elle apprend: ses stratégies fonctionnelles [d'apprentissage], plus ou moins réalistes, efficaces et satisfaisantes.

1.2 Le processus correspond à la conscience qu'une personne a d'elle-même, lorsqu'elle interagit avec l'environnement en vue de satisfaire ses besoins, de résoudre ses problèmes, de réaliser ses projets. La conscience, c'est l'attention à soi [Patry, 1989b].

1.3 Le processus correspond au déroulement spontané de l'expérience, enrichi de l'effort que fait la personne pour assurer son autorégulation fonctionnelle.

1.4 Le processus est autodirigeable et fonctionne dans n'importe quelle situation de la vie quotidienne. Les situations de la vie quotidienne sont des occasions privilégiées d'apprentissage.

1.5 Le processus est appris [modes et compétences], au cours des interactions avec l'environnement, par conditionnement répondant et par conditionnement opérant qui sont indissociables [Voir le terme «conditionnement» dans «Quelques définitions»].

1.6 Le processus est, à la fois, un **effet** et une **cause** de l'apprentissage. Il constitue, ainsi, un système **ouvert** de traitement des données, une «unité fonctionnelle» [Nuttin, 1985], où **toute modification d'une partie produit des changements à toutes les autres.**

1.7 Le processus fonctionne plus ou moins selon que les potentialités fonctionnelles de la personne ont été plus ou moins développées, actualisées au cours de son histoire personnelle d'apprentissage.

Exemple. L'enfant manifeste sa potentialité fonctionnelle de «recueillir des données» [5e compétence] en explorant son environnement, en posant des questions. Cette potentialité est actualisée dans la mesure où l'environnement [la famille...] encourage, renforce le comportement de «collecte des données». Au contraire, la potentialité demeure inactive si elle n'est pas renforcée, si elle est ignorée ou même punie par des remarques telles que: «Veux-tu rester tranquille!», «Arrête de poser des questions», «Tu es trop curieux»...

1.8 Le processus peut être **restauré par l'instrumentation** qui vise l'autonomie fonctionnelle [apprendre à apprendre].

Remarque. Instrumenter une personne c'est l'aider à apprendre, lui apprendre à apprendre. C'est l'aider à acquérir les compétences préalables rattachées au processus. Ces compétences sont les instruments nécessaires [connaissances et habiletés] qui lui permettent de diriger, elle-même, son processus fonctionnel en utilisant les situations de la vie quotidienne comme des occasions privilégiées d'apprentissage [Garneau, 1984].

1.9 Le processus informe sur les intentions de la personne, [Veut-elle vraiment apprendre et pourquoi le veut-elle?], sur sa façon d'effectuer des échanges avec l'environnement, sur ses limites et sur son rythme de fonctionnement.

1.10 Le déroulement complet du processus, son évolution, **modifie** une expérience implicite [le besoin d'apprendre quelque chose] en une expérience explicite [l'application de ce qui a été appris: le transfert des apprentissages dans la vie quotidienne]. En ce sens, le processus constitue **un exercice constant d'adaptation** plus ou moins créatrice et critique à l'environnement.

Remarque. Piaget [1984] définit l'adaptation comme l'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, c'est-à-dire entre l'action que l'individu exerce sur l'environnement et l'action que l'environnement exerce sur l'individu. **Exemple.** Une personne qui est incapable de réagir, de façon autonome, aux pressions exercées sur elle par le milieu, est inadaptée. Un adulte qui entreprend des études pour lesquelles il ne possède pas les préalables est, par rapport à cette situation, inadapté.

1.11 La fin du processus détermine, en grande partie, comment se déroulera le processus au cours d'un prochain apprentissage.

Exemple. Je risque d'appliquer un nouvel apprentissage que je viens de faire [transfert des apprentissages: 4e mode] et j'en retire un grand plaisir . Cette expérience de plaisir [renforcement] détermine, fortement, ma motivation à entreprendre un autre apprentissage, et cette motivation [nouveau début du processus: 1er mode] détermine, à son tour, mon attention [2e mode] et la généralisation que je ferai au 3e mode, de même qu'une nouvelle application [4e mode] et ainsi de suite.

Remarque

Considéré dans sa totalité, le processus d'apprentissage fonctionnel constitue une méthode[1] d'apprentissage perfectible ajustée au fonctionnement naturel. Il constitue une métastratégie où le fonctionnement de la personne est déterminé par l'interaction entre sa réalité subjective et la réalité objective, entre son **environnement privé et son environnement social**. Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions».

1- Méthode: du grec: méta (μετα): avec l'aide, par le moyen de;
odos (οδοζ): chemin.

Ainsi, une méthode c'est un chemin [moyen] utilisé pour parvenir à un but. Dans la perspective du processus d'apprentissage fonctionnel, le but c'est l'action [le transfert des apprentissages] qui modifie les conditions de vie et par conséquent donne un sens à l'apprentissage.

DEUXIÈME RUBRIQUE LES QUATRE MODES FONDAMENTAUX DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL

[**ACCENTS**, répertoires, étapes, polarités ou pôles d'expertise]

Les principes d'apprentissage sont les mêmes pour tous. Ce qui diffère c'est la signification que donne la personne aux **stimuli de l'environnement social et privé.**

Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions».

L'atteinte d'un but désiré est fondamentale et chargée de plaisir, et le PROCESSUS qui y mène peut l'être autant.

Une des meilleures manières d'apprendre ce qu'est l'apprentissage est de s'observer soi-même en situation d'apprentissage [l'attention à soi].

Deux mots sont indissociables de l'apprentissage: **effort et plaisir.**

Le processus d'apprentissage fonctionnel met à contribution les quatre modes fonctionnels que la personne utilise lorsqu'elle entre en interaction avec l'environnement [lorsqu'elle apprend]: les modes émotif, perceptif, cognitif et actif. **En ce sens, il met en place les meilleures conditions pour apprendre.**

2.1 Chaque mode constitue un **moment fondamental** de l'apprentissage où l'accent porte sur un aspect fonctionnel particulier: les émotions, les perceptions, les cognitions, les actions. Les aspects fonctionnels représentent les caractéristiques de chaque mode.

2.2 Les quatre modes sont **distincts** [différents l'un de l'autre], **successifs** [ils viennent l'un après l'autre dans un ordre précis], **cumulatifs** [ils s'additionnent] puis **concomitants** [au quatrième mode, ils sont présents simultanément].

Remarque. Les modes font progresser le processus et par conséquent l'expérience d'apprentissage qui s'y déroule. Au troisième mode, les émotions et les perceptions ne sont plus ce qu'elles étaient aux premier et deuxième modes, au quatrième mode, les émotions, les perceptions et les cognitions ne sont plus ce qu'elles étaient aux modes précédents. Elles ont évolué tout au long du processus. Les contenus de l'expérience d'apprentissage ont, par conséquent, évolué.

2.3 **L'ordre des modes** ne peut être changé, car chacun est porteur de ceux qui le précèdent [effet] et condition pour ceux qui le suivent [cause]. Voir 1.11 et 2.2.

Remarque. Dans le processus, on ne revient pas en arrière et on n'a pas à le faire puisque les modes sont cumulatifs. Par **exemple**, si au troisième mode on constate que l'exploration a été insuffisante au deuxième mode, on n'a qu'à explorer pour recueillir les données manquantes. Mais, c'est dans le contexte du troisième mode que cela se fait, et étant donné que le processus a évolué, l'exploration est différente de ce qu'elle était au deuxième mode puisqu'elle est influencée par les éléments du troisième mode. Il en est de même pour les deuxième et quatrième modes.

2.4 Chaque mode peut présenter une **difficulté**. Au premier mode: l'évitement; au deuxième: la répétition; au troisième: la rationalisation; au quatrième: la compensation.

2.5 Chaque mode comprend quatre compétences qui sont des **préalables à l'apprentissage** et au fonctionnement adapté.

2.6 Pour chaque mode, il y a un **facteur déterminant** [super-compétence]: au premier mode correspond la motivation; au deuxième l'attention; au troisième la généralisation; au quatrième l'application.

2.7 Chaque mode permet de faire des apprentissages particuliers, au regard de ses **éléments descriptifs** qui sont: les caractéristiques, la principale difficulté, les compétences préalables, le facteur déterminant [super compétence].

2.8 Chaque mode est nécessaire au **fonctionnement optimal** de la personne, à son meilleur fonctionnement.

Remarque. C'est à partir de l'observation des personnes qui fonctionnent de façon efficace et satisfaisante qu'une telle affirmation peut être faite.

2.9 Chaque mode contribue au bon fonctionnement de la mémoire, considérée par certains comme l'équivalent de l'apprentissage.

REMARQUE SUR LA MÉMOIRE

La théorie du traitement de l'information [Dubé, 1986; Forget et al., 1988] distingue la mémoire épisodique, à caractère autobiographique [événements vécus par une personne...] et la mémoire sémantique [connaissance des mots, des symboles, des règles...]. Pour cette théorie, la mémoire comprend trois systèmes interreliés:

- Le registre de l'information sensorielle (RIS) qui inscrit l'information qui parvient des sens et qui maintient l'information pendant quelques dixièmes de seconde. Ici, **l'attention** joue un rôle primordial [Voir: le deuxième mode du processus d'apprentissage fonctionnel].

- La mémoire à court terme (MCT) ou mémoire immédiate, plus complexe que le RIS, assure l'utilisation immédiate de l'information qui vient d'être perçue. Elle ne peut conserver beaucoup d'information en même temps et cela pour une durée de quelques secondes. L'opération qui facilite le maintien de l'information dans la MCT s'appelle autorépétition de maintien. Cette opération consiste à répéter silencieusement, sans arrêt, l'information que l'on veut mémoriser.

  Exemple. Un numéro de téléphone que l'on se répète le temps de passer d'une pièce à une autre.

- La mémoire à long terme (MLT) permet de reproduire, de reconstituer ou de reconnaître les données qui ont été acquises pendant plusieurs heures, plusieurs jours ou plusieurs années. Cette mémoire conserve des centaines de milliards de renseignements. L'opération qui facilite l'intégration de l'information dans la MLT s'appelle autorépétition d'intégration. Cette dernière consiste à organiser ou à structurer l'information que l'on désire mémoriser ou à la relier à des connaissances déjà acquises. Ce qui se fait aux deuxième et troisième modes du processus d'apprentissage fonctionnel.

QUELQUES MOYENS POUR FAVORISER LA MÉMOIRE

- La répétition qui consiste à multiplier le nombre de séances d'apprentissage [réactivation intelligente de l'information et non pas une répétition mécanique].

- Le surapprentissage qui consiste à poursuivre l'apprentissage d'une matière déjà parfaitement apprise.

- L'utilisation simultanée de plusieurs canaux sensoriels qui favorise l'attention et facilite l'assimilation. Il semble qu'on retienne:

  . 10 p.100 de ce qui est lu;
  . 20 p.100 de ce qui est lu et écouté;
  . 30 p.100 de ce qui est vu;
  . 50 p.100 de ce qui est écouté et vu;
  . 70 p.100 de ce qui est dit;
  . 90 p.100 de ce qui est fait [quatrième mode fonctionnel: transfert].

- La récitation qui consiste à dire à haute voix ce qu'on sait de mémoire. Il est préférable d'utiliser 80 p.100 de son temps à réciter plutôt qu'à lire ce qui est à apprendre.

- Les moyens mnémotechniques tels: associer des lieux; utiliser les rythmes [chanter ce que l'on veut apprendre]; utiliser les rimes; faire une phrase avec la première lettre des mots à retenir. **Exemple** de phrase pour retenir le nom des planètes du système solaire: «Mon vieux, tu me jettes sur une nouvelle planète.» [Mercure, Vénus, Terre, Mars, Jupiter, Saturne, Uranus, Neptune, Pluton].

  Si étrange que cela paraisse, des études montrent que la mémoire humaine tend à retenir les associations liées à l'absurde et au ridicule.

Ce mode peut être surutilisé ou sous-utilisé, de même que chacune des compétences qu'il comprend.

Le premier mode en bref.

- Il se caractérise par le mot «ressentir» et par le fait qu'il met l'accent sur les émotions.
- La principale difficulté qu'on y éprouve est l'évitement.
- On le décrit au regard de quatre compétences préalables: présence, ouverture, engagement affectif, intuition.
- Son facteur déterminant est la motivation.
- Il est ici question de réactions émotionnelles spontanées [S->R] en présence d'un stimulus [l'apprentissage à réaliser] et de motivation [R->S].
- Les réactions et la motivation sont des comportements qui ont été appris au cours de situations d'apprentissage antérieures.
- Quand les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées: nous savons que la possibilité de mémoriser [d'apprendre], s'accommode très mal de la peur qui peut bloquer les circuits du cerveau qui contiennent la mémoire.
- **Au premier mode, il faut favoriser la motivation**. La meilleure façon de le faire est de développer les quatre compétences préalables.

À retenir: sans motivation, l'apprentissage fonctionnel est impossible.

Éléments descriptifs: ce que j'ai besoin de savoir sur le premier mode pour faciliter l'apprentissage.

- ‡ **Caractéristiques**
- ‡ **Principale difficulté**
- ‡ **Compétences préalables**
- ‡ **Facteur déterminant [super-compétence]**
- • **Intervention**
  - - **Exemples de ce que je peux faire au premier mode**
  - - **Indices comportementaux et exercices**

‡ **Caractéristiques: les émotions [ressentir]**

On caractérise le premier mode par le mot «ressentir». Ressentir, c'est accepter de prendre en considération les diverses situations qui se présentent dans la vie quotidienne.

Le premier mode est le «moment» des sensations, des émotions, de l'impression première, de l'immédiateté et de l'implicite. C'est à ce mode que l'expérience d'apprentissage qui commence devient une expérience subjective, l'expérience de quelqu'un en particulier. C'est à ce mode que se manifeste la réaction spontanée aux stimuli environnementaux qui constituent la matière première à transformer. Les stimuli viennent de l'**environnement social et privé** [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»]. La personne qui privilégie le premier mode serait plutôt extravertie [Voir «Autres caractéristiques», page 23, et la description des personnalités extraverties et introverties à la cinquième rubrique].

Exemple. Je réagis plus ou moins bien à l'expérience d'apprentissage, selon que mes expériences passées ont été plus ou moins satisfaisantes. Si l'alphabet a été associé, dans le passé, à des expériences d'échec et d'humiliation, il n'est pas étonnant que, encore maintenant, la vue des lettres provoque des «sentiments» négatifs. Ces derniers peuvent, toutefois, être modifiés en «sentiments» positifs, au cours d'une relation d'aide à l'apprentissage où la confiance et la sécurité sont assurées. Il s'agit alors d'une désensibilisation [Voir le terme «désensibilisation» dans «Quelques définitions»].

↕ Principale difficulté: l'évitement

La principale difficulté éprouvée au premier mode est la tendance à se soustraire à la réalité. Cette tendance est liée aux souvenirs traumatisants, à la peur de l'échec ainsi qu'à la difficulté de déterminer ses besoins et à les reconnaître comme siens. L'absence de motivation est souvent un effet de l'expérience, répétée, de l'échec. C'est de l'impuissance apprise. Au premier mode, la personne est souvent envahie par trop d'émotions.

Pour se protéger contre le malaise qui résulte de son «incompétence» à ressentir, la personne utilise le comportement défensif suivant: l'**évitement** qui consiste à refuser de prendre en considération les stimulations qui viennent de l'**environnement social et privé** [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»].

Exemple d'évitement. Apprendre les verbes me fait peur. Je me dis, encore une fois, que je ne comprendrai pas. Alors, je prétends que je n'ai pas besoin de les apprendre, que ça ne me sera pas utile. L'évitement m'empêche de devenir habile dans le comportement que j'évite.

↕ Compétences préalables: présence, ouverture, implication, intuition

Au premier mode, pour apprendre de façon efficace et satisfaisante, la personne doit posséder les compétences préalables suivantes: pouvoir vivre au présent;

pouvoir être ouverte à l'expérience; pouvoir s'engager affectivement; pouvoir se fier à son intuition.

Exemple. Comment puis-je apprendre, de façon significative, si je ne suis pas «présent», si je ne suis pas là où les choses se passent?

↕ Facteur déterminant : la motivation

La motivation, qui a un effet direct sur le comportement d'apprentissage, constitue le facteur déterminant et essentiel du premier mode. Bien qu'elle soit nécessaire tout au long du processus, c'est au premier mode qu'elle joue son rôle principal, puisqu'elle ouvre, pour ainsi dire, le processus. La motivation préside à la mise en marche de l'apprentissage.

On peut considérer que la motivation est une tendance à satisfaire un besoin. Elle incite à adopter certains comportements en vue de satisfaire un besoin. Ce dernier représente l'écart qui existe entre une situation désirée et la situation présente. La motivation produit donc une **anticipation** qui sera plus ou moins confirmée au moment du quatrième mode du processus d'apprentissage par un renforcement [ou une punition].

Exemple. Je désire exercer tel métier. Pour le moment je possède peu de connaissances et d'habiletés relatives à ce métier. Je suis très motivé à entreprendre une formation qui me permettra de réaliser mon désir. Au terme de ma formation, je serai plus ou moins renforcé [ou puni] selon que je réussirai plus ou moins à exercer mon métier.

La motivation, qui est influencée par le sentiment de compétence personnelle, est généralement classifiée de la façon suivante: la motivation primaire, qui porte sur des besoins physiologiques dont la satisfaction ne peut être différée sans nuire au fonctionnement de l'individu [une personne qui ne mange pas, peut difficilement apprendre]; la motivation secondaire qui porte sur des besoins propres à chaque personne: exercer un métier...; la motivation intrinsèque qui incite à apprendre pour le plaisir direct que procure l'apprentissage et enfin la motivation extrinsèque qui vise

des satisfactions extérieures au pur plaisir d'apprendre. Une motivation trop élevée engendre habituellement l'anxiété qui nuit à l'apprentissage. «Quand les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées.»

On peut favoriser la motivation en développant les quatre compétences préalables du premier mode. On favorise aussi la motivation en faisant voir l'intérêt qu'il y a à apprendre, en faisant des descriptions dynamiques des avantages liés à l'apprentissage, en demandant aux personnes de se représenter les avantages qu'elles pourraient retirer de l'apprentissage, en faisant des liens avec des apprentissages passés qui ont apporté des changements significatifs dans les conditions de vie...

Remarque. Le transfert des apprentissages, qui se réalise au quatrième mode, est un aboutissement du processus d'apprentissage fonctionnel. C'est le transfert qui donne son sens à toute la démarche de formation, aux efforts des personnes qui aident et de celles qui sont aidées. Il commence donc à se préparer dès le premier mode. Le degré de motivation, au premier mode, est un indice précurseur du déroulement efficace et satisfaisant du processus, et du transfert des apprentissages.

Exemple de motivation. La personne a le goût de participer aux ateliers, elle aime apprendre, elle poursuit un but, elle espère des résultats. Elle manifeste son plaisir.

- **Intervention**

L'intervention vise à instrumenter la personne [individuellement ou en groupe], en l'aidant à acquérir les connaissances et les habiletés qui augmentent l'autonomie. Elle s'appuie sur un diagnostic rigoureux quant aux éléments descriptifs qui viennent d'être présentés: les caractéristiques, la principale difficulté, les compétences préalables et le facteur déterminant.

- **Exemples de ce que je peux faire au premier mode pour faciliter l'apprentissage, en utilisant diverses méthodes et techniques.**

-> J'aménage l'environnement de telle sorte que les adultes s'y sentent bien.

-> Je pars des besoins de l'adulte et je le fais participer à son projet d'apprentissage [sachant qu'il ne peut y avoir de transfert réel, si des besoins réels n'ont pas été formulés au début du projet d'apprentissage]. Si l'adulte répond «Je ne sais pas» à la question «Quels sont tes besoins?», il se peut que sa réponse ne signifie pas qu'il n'a pas de besoins, mais qu'il ne comprenne pas ce qu'est un besoin.

-> J'utilise le non-verbal, l'imaginaire, la visualisation pour aider l'adulte à se représenter quelque chose qu'il aimerait beaucoup faire.

-> Je vérifie la motivation de l'adulte – facteur déterminant du premier mode – et son degré de stress, de même que sa réaction aux apprentissages à réaliser. Les premières réactions sont importantes parce qu'elles sont liées aux expériences passées et qu'elles sont un indice précieux concernant l'évolution du projet d'apprentissage. «Quand les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées.»

-> Je présente l'apprentissage à réaliser et je le situe par rapport au but poursuivi par l'adulte.

-> Je demande d'exprimer ce qui est ressenti, par rapport à l'apprentissage qui commence. Pour aider l'adulte, je peux énumérer différentes émotions: la peur de faire rire de soi, de devoir parler devant les autres, de ne pas comprendre aussi rapidement que les autres, de découvrir que j'ai de la difficulté à apprendre...

-> Je demande de dire en quoi les dispositions à apprendre [être plus ou moins motivé] vont favoriser ou non l'apprentissage.

-> Je fais des liens avec les expériences d'apprentissage précédentes.

-> Je désamorce les situations anxiogènes [je désensibilise] et je renforce les comportements adaptés [Voir les termes «désensibilisation» et «renforcement» dans «Quelques définitions»].

-> **Je favorise la motivation – facteur déterminant du premier mode – en perfectionnant les quatre compétences préa-lables de ce mode, donc, en plaçant l'adulte en situation de les exercer et de les développer: présence, ouverture, engagement affectif, intuition.**

-> J'amorce le passage au deuxième mode.

AUTRES CARACTÉRISTIQUES

Faciliter l'apprentissage d'une personne qui privilégie le premier mode, c'est se rappeler qu'elle:

- aborde les situations de façon émotionnelle, intuitive et dans une perspective d'unicité;
- tire sa plus grande ressource de son imagination et de sa créativité;
- aime les situations d'apprentissage:
  - qui lui permettent de participer grâce à des exemples précis;
  - qui lui permettent de discuter, particulièrement avec les personnes qui ont le même style fonctionnel qu'elle [Voir la cinquième rubrique];
  - qui lui permettent d'être en contact avec les personnes;
- n'aime pas les situations d'apprentissage qui l'obligent à considérer les aspects théoriques d'une question.

Remarques générales

- Les exercices peuvent être utilisés pour plus d'une compétence.
- Les exemples donnés aident à comprendre l'exercice, ils ne sont pas là pour limiter la créativité.
- Les exercices se déroulent toujours dans un contexte [Voir la 7e rubrique].
- La personne qui intervient peut créer de nouveaux exercices.

Légende

«I-1.2» signifie: indice no 1 pour la deuxième compétence.
«E-1.2» signifie: exercice no 1 pour la deuxième compétence.

¤¤¤¤¤¤¤¤¤

- **Indices comportementaux qui permettent d'observer les compétences rattachées au premier mode et exercices qui permettent de les développer.** [Voir la 7e rubrique.]

PREMIÈRE COMPÉTENCE

POUVOIR ÊTRE PRÉSENT ICI ET MAINTENANT, c'est-à-dire être disponible, et trouver dans l'instant présent suffisamment de **plaisir** [renforcement] pour le vivre pleinement.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non].

La personne:

I-1.1 pose des questions sur la situation présente;

I-2.1 parle de choses qui se passent au présent;

I-3.1 dit qu'elle est intéressée par ce qui est en train de se passer [que ce soit spontanément ou en réponse à une question];

I-4.1 se mobilise face à la tâche présente.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en augmentant sa disponibilité à ce qui se passe dans le présent.]

E-1.1 Je demande à la personne de dire ce qui est en train de se passer au moment présent, en elle et dans l'environnement et je l'aide à se rendre compte des distractions.

E-2.1 Je demande d'exprimer ce qui est le plus important au moment présent.

E-3.1 Je fais verbaliser les préoccupations, en demandant de parler au présent.

E-4.1 Je fais faire un apprentissage qui correspond aux besoins.

E-5.1 Je propose de traiter d'un sujet d'actualité [thème].

E-6.1 Je propose une activité sensorimotrice (qui sollicite un des cinq sens).

E-7.1 Je sollicite les sens de façon marquée: auditive [musique...] et visuelle [affiches...] et je fais remarquer comment cette expérience ramène au présent.

E-8.1 Je fais faire des exercices d'autocontrôle qui forcent à «être au présent»: la respiration, le regard, la motricité fine...

E-9.1 J'entraîne la personne à se donner des consignes privées (intérieures): à se dire des choses à elle-même, au moment présent.

E-10.1 Je demande de déposer à la porte, ou dans l'armoire, ou dans un sac ou un panier, le problème qui préoccupe et je fais remarquer l'effet (très efficace). Je peux faire écrire les problèmes et placer les feuilles dans un sac.

E-11.1 Je fais vivre une expérience intense et je fais remarquer son caractère essentiellement présent, actuel [fermer les yeux et se laisser tomber dans les bras de quelqu'un, écouter un récit palpitant, regarder une émission de télé saisissante...].

DEUXIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR ÊTRE OUVERT À L'EXPÉRIENCE, c'est-à-dire avoir une attitude réceptive de telle sorte que tout événement, qu'il provienne de l'intérieur ou de l'extérieur de la personne, soit reçu comme étant digne de considération.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.2 dit qu'elle est intéressée par ce qui est proposé [que ce soit spontanément ou en réponse à une question];

I-2.2 abandonne une tâche pour s'intéresser à ce qui lui est proposé;

I-3.2 suggère des améliorations à ce qui lui est proposé;

I-4.2 demande qu'on lui propose des choses nouvelles.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en développant sa capacité à s'exposer aux expériences d'apprentissage qui se présentent (considération positive inconditionnelle).]

E-1.2 Je fais exprimer l'intérêt pour l'expérience qui débute [plaisir, attentes, incertitude...].

E-2.2 Je fais nommer des expériences vécues qui étaient nouvelles lorsqu'elles ont été vécues et j'aide à nommer les apprentissages qu'elles ont entraînés.

E-3.2 Je fais visualiser ce que pourrait entraîner telle ou telle expérience nouvelle.

E-4.2 Je rappelle la conclusion heureuse d'une expérience vécue qui était nouvelle et je souligne le fait que «ça peut rapporter» d'essayer des choses nouvelles, d'être ouvert.

E-5.2 Je fais vivre une expérience familière [écrire un mot], puis, progressivement, je propose des expériences moins familières [parler devant les autres...], puis inconnues [marcher avec un bandeau sur les yeux...]. Je fais remarquer que les impressions éprouvées, au cours des expériences, n'auraient pu l'être sans l'ouverture à ces expériences.

TROISIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR S'ENGAGER AFFECTIVEMENT, c'est-à-dire pouvoir établir un contact avec le retentissement subjectif d'un événement [ce qu'il fait vivre] en se laissant affecter, en éprouvant les sensations, les sentiments et les émotions qu'il suscite.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.3 parle du thème proposé en racontant un fait personnel;

I-2.3 communique une expérience personnelle qui l'émeut;

I-3.3 interagit avec une personne qui communique une expérience personnelle qui l'émeut;

I-4.3 communique ses émotions par des rires, des pleurs, de la colère.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en élevant son seuil de tolérance à l'ambiguïté (tout ne peut être clair en partant, on ne peut avoir toutes les garanties).]

E-1.3 Je demande de donner la raison de l'hésitation liée à l'apprentissage à réaliser [peurs, inquiétudes...]

E-2.3 Je laisse le temps à la personne d'exprimer ses sentiments sans l'interrompre: de 2 à 3 minutes [ventilation].

E-3.3 J'entraîne à la centration [éprouver ce qui est ressenti, le nommer].

E-4.3 J'entraîne à la respiration : inspiration profonde [je compte jusqu'à quatre], repos [je compte jusqu'à quatre], expiration [je compte jusqu'à quatre], et on recommence...

E-5.3 J'entraîne à la relaxation [après l'entraînement à la centration et à la respiration].

E-6.3 Je raconte un fait qui déclenche des émotions agréables ou désagréables. Je demande d'y réagir et je fais remarquer l'engagement affectif.

E-7.3 Je présente des images, des photos et je demande d'exprimer les émotions qu'elles provoquent.

E-8.3 Je demande d'énumérer trois choses aimées, et je fais verbaliser ce qui est ressenti.

E-9.3 Je demande d'énumérer trois choses détestées, et je fais verbaliser ce qui est ressenti. J'attire l'attention sur la différence entre les deux exercices.

E-10.3 Je fais choisir un mot qui décrit ce qui est ressenti par rapport à l'apprentissage qui débute et je demande d'expliquer.

E-11.3 Je demande à la personne de se donner un nom d'arbre, d'animal et de dire ce que l'apprentissage pourrait changer pour cet arbre ou cet animal [ça oblige à parler de «quelqu'un» d'autre et ça facilite l'expression].

E-12.3 Je fais faire un dessin qui illustre les sentiments que soulève l'apprentissage à réaliser [quelque chose de figuratif, d'abstrait, un grilbouillis...]

QUATRIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR SE FIER À SES IMPRESSIONS, c'est-à-dire pouvoir, face à un événement, avoir confiance dans ce qui est flairé, «reconnu», saisi spontanément.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.4 exprime son intérêt par une exclamation;

I-2.4 accepte de participer au thème proposé sans en connaître toutes les conséquences;

I-3.4 reformule correctement le thème proposé globalement;

I-4.4 communique ses premières impressions face au nouvel apprentissage à réaliser.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en légitimant ses émotions et son intuition (elle a le droit d'éprouver ce qu'elle éprouve, d'être inquiète...).]

E-1.4 Je fais exprimer, spontanément, ce que peut «rapporter» l'apprentissage proposé (la première impression).

E-2.4 Je fais nommer des expériences vécues qui ressemblent à l'expérience proposée.

E-3.4 Je fais un court récit et je recueille les impressions spontanées.

E-4.4 Je rapporte des nouvelles incomplètes et je demande les impressions spontanées.

E-5.4 Je demande de relater une ou des situations où l'intuition s'est révélée juste et d'en tirer des conclusions [**Exemple**. Il m'est déjà arrivé de me lancer dans une «aventure» sans en connaître toutes les composantes: retrour aux études, voyages...].

E-6.4 Je demande de relater une ou des situations où l'intuition s'est révélée fausse et d'en tirer des conclusions [Voir E-5.4].

E-7.4 Je demande de reformuler, spontanément, une suggestion qui vient d'être faite par moi ou par une autre personne.

E-8.4 Je propose une expérience nouvelle et je demande d'y réagir spontanément. Je demande de décrire la réaction spontanée [**Exemple**. Quelles sont les images, les idées qui te sont venues?].

E-9.4 Je fais visualiser ce que pourrait rapporter l'apprentissage qui débute et je demande de décrire l'expérience de visualisation [**Exemple**. J'ai fait tel apprentissage et je me vois en train de...].

E-10.4 Je demande de choisir un objet parmi des objets non familiers et de dire, spontanément, intuitivement à quoi il pourrait servir.

LE DEUXIÈME MODE D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL: LE MODE PERCEPTIF

Ce mode peut être surutilisé ou sous-utilisé, de même que chacune des compétences qu'il comprend.

Le deuxième mode en bref.

- Il se caractérise par le mot «explorer» et par le fait qu'il met l'accent sur les perceptions.
- La principale difficulté qu'on y éprouve est la répétition.
- On le décrit au regard de quatre compétences préalables: collecte des données, sélection, organisation, description.
- Son facteur déterminant est l'attention.
- Il est ici question de l'enseignement proprement dit. Enseignement, passif et actif, sous forme d'acquisition et d'organisation de contenus.
- [S'] informer, c'est [se] donner du pouvoir. L'ignorance est le plus grand problème selon Socrate.
- **Au deuxième mode, il faut favoriser l'attention.** La meilleure façon de le faire est de développer les quatre compétences préalables.

  Note. «Enseigner», du latin, *insignire*, indiquer, signaler, faire un signe: comme le fait un guide qui accompagne des voyageurs.

  À retenir: sans attention, l'apprentissage fonctionnel est impossible.

Éléments descriptifs: ce que j'ai besoin de savoir sur le deuxième mode pour faciliter l'apprentissage.

- ‡ **Caractéristiques**
- ‡ **Principale difficulté**
- ‡ **Compétences préalables**
- ‡ **Facteur déterminant [super-compétence]**
- • **Intervention**
  - **Exemples de ce que je peux faire au deuxième mode**
  - **Indices comportementaux et exercices**

‡ Caractéristiques: les perceptions [explorer]

On caractérise le deuxième mode par le mot «explorer». Explorer, c'est se mobiliser pour recueillir, de façon systématique, de nouvelles données en vue de faire des apprentissages.

Le deuxième mode est le «moment» de la perception créatrice [organisation des sensations], de l'observation réfléchie [organisation des contenus], de l'exploration passive [être informé] et de l'exploration active [s'informer, se mobiliser]. L'organisation des données y tient une place déterminante. La personne qui privilégie le deuxième mode serait plutôt introvertie [Voir «Autres caractéristiques», page 38, et la description des personnalités extraverties et introverties à la cinquième rubrique].

Exemple. Je participe à un atelier d'apprentissage. J'y reçois de l'information au cours d'exposés que fait l'enseignante ou l'enseignant [exploration passive] ou à l'occasion de mes propres efforts pour m'informer [exploration active]. J'organise mon information, en mettant de l'ordre dans mes notes. Cela m'aide à l'organiser «dans ma tête». L'information que je reçois est filtrée par ma manière personnelle de la percevoir. Je dois toujours faire un effort d'objectivité.

‡ **Principale difficulté: la répétition**

La principale difficulté éprouvée au deuxième mode est l'absence de réévaluation des données explorées dans le passé. Cette difficulté se manifeste par une tendance à reproduire, systématiquement, l'information possédée [on s'en tient à ce que l'on sait déjà, on croit tout savoir...]. Les perceptions non révisées, non réexaminées, non enrichies deviennent de fausses perceptions [perceptions spontanées irréfléchies] qui entretiennent l'ignorance: les préjugés, le fanatisme, les opinions superficielles, les idées reçues, la rumination.

Pour se protéger contre le malaise qui résulte de son «incompétence» à explorer, la personne utilise le comportement défensif suivant: la **répétition**, qui consiste à n'examiner, dans l'ensemble des renseignements disponibles, que ceux qu'elle possède déjà et qui viennent confirmer un «savoir» confortable.

Exemple de répétition. Recueillir des données nouvelles peut mener à une remise en question [au troisième mode] du «savoir» établi, des certitudes faciles et commodes. Je réagis en disant «je sais tout ça», «j'en sais déjà assez...». Je me contente de recueillir les données connues.

‡ **Compétences préalables: collecte des données, sélection, organisation, description**

Au deuxième mode, pour apprendre de façon efficace et satisfaisante, la personne doit posséder les compétences préalables suivantes: pouvoir recueillir les données [contenus] touchant l'expérience d'apprentissage en cours; pouvoir sélectionner les données pertinentes [plutôt qu'uniquement celles qui font l'affaire]; pouvoir organiser les données sélectionnées; pouvoir décrire les données organisées.

Exemple. Comment puis-je apprendre, de façon significative, si les contenus que j'apprends ne sont pas «organisés», si tout est mêlé dans ma tête? Il est démontré que l'organisation des contenus [sixième compétence] en favorise la mémorisation [rétention] et le rappel.

‡ **Facteur déterminant: l'attention**

L'attention est un phénomène sélectif qui opère en fonction des attentes de la personne. **Exemple.** Je suis attentif au dévoilement du résultat d'un examen que j'ai passé. Je m'attends à ., alque chose. L'attention consiste à maintenir un effort intellectuel sur une situation précise et constitue, de ce fait, le facteur déterminant et essentiel du deuxième mode. Bien qu'elle soit nécessaire tout au long du processus, c'est au deuxième mode qu'elle joue son rôle principal, puisqu'elle permet de **percevoir** les données [contenus] qui sont présentées. De plus, l'attention est absolument nécessaire à l'apprentissage fait par observation et imitation. Or, on sait que ce type d'apprentissage occupe une place prépondérante dans le développement de la personne.

L'attention peut être spontanée ou volontaire. L'attention spontanée n'exige pas d'effort puisqu'elle est déterminée par les intérêts [motivation spontanée]. L'attention volontaire exige l'effort de fixer la pensée sur quelque chose qui ne stimule pas nécessairement l'intérêt. Habituellement, la personne ne porte son attention qu'à des stimuli qui touchent ses besoins les plus importants [Voir la définition de la motivation au premier mode].

Les problèmes d'attention, qui peuvent être liés à des anomalies neurologiques, à des troubles sensoriels [vue, ouïe, odorat, goût, toucher] ou à un environnement désorganisé, se manifestent fréquemment lorsque l'attention est requise. Les troubles majeurs d'attention sont souvent accompagnés d'hyperactivité. Il est démontré que l'anxiété réduit considérablement l'attention et par conséquent la possiblité d'encoder, de retenir [rétention], de mémoriser et donc d'apprendre. De là l'importance que l'on doit accorder au premier mode pour réduire l'anxiété. Il va sans dire que le manque de sommeil, le surmenage, la sous-alimentation, l'insécurité affective, les problèmes familiaux, et autres, sont autant d'éléments qui nuisent à l'attention.

On peut favoriser l'attention en développant les quatre compétences préalables du deuxième mode. On favorise aussi l'attention en aménageant l'**environnement social et l'environnement privé** de la personne pour les rendre le plus attrayants possible [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»]. Il s'agit d'éliminer les stimuli en compétition [distractions], de renforcer fréquemment, de varier les situations d'apprentissage, d'assigner à la personne des

tâches précises où les sens sont fortement sollicités. Tenir compte des besoins de l'adulte et favoriser sa participation, constituent des moyens privilégiés pour soutenir l'attention puisqu'ils stimulent la motivation [premier mode] qui exerce une influence primordiale sur l'attention. Réf.: CÉCM, 1992.

Exemple d'attention. La personne est capable de maintenir son intérêt pendant au moins 20 minutes sur un sujet donné; elle peut se concentrer sur une tâche.

- **Intervention**

L'intervention vise à instrumenter la personne [individuellement ou en groupe] en l'aidant à acquérir les connaissances et les habiletés qui augmentent l'autonomie. Elle s'appuie sur un diagnostic rigoureux quant aux éléments descriptifs qui viennent d'être présentés: les caractéristiques, la principale difficulté, les compétences préalables et le facteur déterminant.

- **Exemples de ce que je peux faire au deuxième mode pour faciliter l'apprentissage, en utilisant diverses méthodes et techniques.**

–> Je présente l'ensemble des données, liées à l'apprentissage, avec la préoccupation de favoriser une exploration attentive, une révision et un enrichissement de l'information:

- exploration passive [j'enseigne les contenus];
- exploration active [je demande aux personnes de se mobiliser pour obtenir l'information: consultation de documents, discussions en sous-groupes, entrevues, enquêtes, documentation];

–> J'aide l'adulte à s'organiser, à organiser les contenus traités [méthodologie du travail en apprentissage].

–> Je rappelle souvent le but poursuivi, dans le projet d'apprentissage, et qui sera atteint au quatrième mode, au moment du transfert des apprentissages.

–> Je fais des liens avec le mode précédent.

–> Je désamorce les situations anxiogènes [je désensibilise] et je renforce les comportements adaptés.

–> **Je favorise l'attention – facteur déterminant du deuxième mode – en perfectionnant les quatre compétences préalables de ce mode, donc, en plaçant l'adulte en situation de les exercer et de les développer: collecte des données, sélection, organisation, description.**

–> J'amorce le passage au troisième mode.

AUTRES CARACTÉRISTIQUES

Faciliter l'apprentissage d'une personne qui privilégie le deuxième mode, c'est se rappeler qu'elle:

- aborde les situations dans une perspective d'exploration;
- tire sa plus grande ressource de son observation et de sa réflexion;
- aime les situations d'apprentissage:
  - qui lui permettent d'écouter et d'observer [où une place importante est faite à l'exposé de type magistral];
  - qui lui permettent d'observer de façon impartiale et objective;
- n'aime pas les situations d'apprentissage qui la forcent à agir trop rapidement.

- **Indices comportementaux qui permettent d'observer les compétences rattachées au deuxième mode et exercices qui permettent de les développer.** [Voir la 7e rubrique.]

CINQUIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR RECUEILLIR LES DONNÉES TOTALEMENT ET ADÉQUATEMENT, c'est-à-dire pouvoir se mobiliser pour obtenir, sans discrimination [sans censure], les données se rapportant à une situation examinée.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.5 recherche les endroits où la documentation pertinente est susceptible d'être trouvée;

I-2.5 se procure tous les documents liés à la question qui l'intéresse;

I-3.5 questionne les personnes pour se renseigner;

I-4.5 utilise les instruments favorisant une collecte des données adéquate: dictionnaire, magnétophone, vidéo, fichier de bibliothèque, index de livres, etc.;

I-5.5 observe les situations susceptibles de la renseigner sur la question qui l'intéresse;

I-6.5 prend en notes ses observations.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en la rendant capable de recueillir la totalité de l'information nécessaire à l'apprentissage qu'elle veut réaliser.]

E-1.5 Je fais recueillir toute l'information disponible sur une question particulière: la politique, la condition féminine, l'alimentation, la paix, la justice...

E-2.5 Je fais chercher, dans le dictionnaire, la définition de mots que l'on veut connaître.

E-3.5 Je fais faire le jeu «Trouver l'erreur» (comparaison de deux dessins presque identiques et découverte des différences). **Note**. On trouve ce jeu dans La Presse.

E-4.5 Je fais recueillir des données auprès de parents, d'amis sur un sujet donné [entrevues, petites enquêtes].

E-5.5 Je fais recueillir des objets [des crayons, des gommes à effacer...].

E-6.5 Je fais trouver un certain nombre de mots liés à un thème (20 par **exemple**).

E-7.5 Je fais énumérer le plus grand nombre possible de comportements personnels [parler, rire, pleurer, embrasser, marcher, manger...].

E-8.5 Je fais énumérer des noms d'autos, de rues, de vêtements...

E-9.5 Je fais recueillir le plus grand nombre d'opinions contraires à celles de la personne sur un thème donné.

E-10.5 Je place la personne dans une situation d'observation et je lui demande de décrire la situation de façon exhaustive: jeu de rôles, vidéo...

E-11.5 Je fais manipuler des choses. Par **exemple**, travailler avec des contenants à mesurer: recueillir tant de... et tant de...

E-12.5 Je fais explorer un menu, une recette, une consigne et je demande de dire ce qui a été retenu.

E-13.5 J'énumère une série de chiffres [de 3 à 9 chiffres] et demande de les répéter dans le même ordre. Je répète l'exercice et demande de répéter dans l'ordre inverse.

E-14.5 Je demande de reconstituer un objet à partir de ses différentes parties éparpillées [genre casse-tête].

E-15.5 J'entraîne la personne, par un des moyens suivants, à mettre en place les conditions qui favorisent l'attention: s'assurer que les besoins physiques sont satisfaits [alimentation, repos, ...]; faire appel à tous les sens [ça diversifie, ça stimule]; pratiquer l'arrêt de la pensée en se disant fortement, à l'intérieur de soi: «ARRÊTE!»; compléter les situations inachevées avant d'entreprendre l'exploration d'un contenu d'apprentissage, c'est-à-dire régler les choses qui nous tracassent ou déterminer un moment où on pourra «tenter» de le faire [ça sécurise de savoir qu'on aura un moment pour «penser» à ses tracas]; se rappeler que les préoccupations et l'anxiété ne sont jamais des solutions; réactiver sa motivation en se rappelant le but poursuivi, en le visualisant...

SIXIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR SÉLECTIONNER LES DONNÉES PERTINENTES, c'est-à-dire pouvoir raffiner la globalité des perceptions initiales en déterminant, parmi la totalité des données recueillies, celles qui conviennent le mieux au but poursuivi.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.6 passe en revue tout ce qui a été recueilli;

I-2.6 reformule l'objet d'exploration;

I-3.6 vérifie si chaque donnée est adéquate;

I-4.6 élimine les données non pertinentes.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en la rendant capable de sélectionner les renseignements relatifs à son apprentissage.]

E-1.6 Je demande de sélectionner les renseignements directement liés à une question particulière [critère: le pays, l'époque, la saison...] [Voir E-1.5].

E-2.6 D'un commun accord, nous établissons des critères et je demande d'éliminer des données en trop, en tenant compte des critères [Voir E-4.5].

E-3.6 D'un commun accord, nous établissons des critères et je demande d'éliminer des objets en trop, en tenant compte des critères [couleur, forme, longueur...] [Voir E-5.5].

E-4.6 Je demande de ne retenir, des vingt mots qui ont été énumérés à l'exercice E-6.5, que les mots qui comprennent deux syllabes et plus.

E-5.6 Je fais différencier, parmi les comportements personnels énumérés à l'exercice E-7.5 les qualités et les défauts, les forces et les faiblesses. **Exemples**. Parler fort, céder son siège, répondre à la place de quelqu'un d'autre, collaborer à une tâche commune...; avoir du courage, de la ténacité, de l'empathie; être jaloux, mesquin...

E-6.6 Je fais différencier les noms d'autos, de rues, de vêtements...[Voir E-8.5].

E-7.6 Je fais faire une activité où il faut nommer la partie manquante d'une image.

E-8.6 Je fais faire des problèmes d'arithmétique à l'aide de matériel concret, manipulable.

E-9.6 Je demande de compter jusqu'à 100, 50, 25 ou 10 en éliminant les nombres pairs ou impairs.

E-10.6 Je demande de compter, en ordre décroissant, à partir de 100, de 50, de 25 ou de 10 et en éliminant les nombres pairs ou impairs.

E-11.6 Je présente un texte et je demande de barrer certaines lettres. La performance [réussite et vitesse d'exécution] permet d'apprécier l'attention de la personne.

E-12.6 Je demande d'associer le plus grand nombre de symboles et de chiffres en un temps limite.
Exemple. 1 =/ 2 = ¤ 3 = ‹ 4 = › 5 = ı 6 = ¿ 7 = ‡ 8 = • 9 =

E-13.6 Je demande de sélectionner, dans l'**environnement social et privé**, quels sont les stimuli qui nuisent à l'attention [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»]. **Exemple**. Entendre parler, voir les gens passer, le «beau temps», des problèmes financiers, des craintes de ne pas résussir, un projet très désiré...

E-14.6 Je demande de sélectionner, dans l'environnement, les stimuli qui sont en compétition. **Exemple**. Ce qui se passe dans le corridor [un stimulus] entre en compétition avec le travail d'apprentissage en atelier [un autre stimulus].

E-15.6 J'entraîne la personne à contrôler les stimuli en compétition pour diminuer la dispersion des intérêts, les distractions. **Exemple**. Modifier l'angle de vision en changeant de place; faire quelques exercices physiques; se donner des consignes privées...

SEPTIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR ORGANISER LES DONNÉES SÉLECTIONNÉES, c'est-à-dire pouvoir les aménager de façon cohérente et unifiée en les comparant et en établissant des classes et des catégories.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]
La personne:

I-1.7 examine les données;

I-2.7 compare les données pour en dégager les ressemblances et les différences;

I-3.7 détermine des critères de classement à partir de ses observations;

I-4.7 procède au classement des données en utilisant des critères de classement.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en la rendant capable d'organiser, de façon cohérente, les données retenues dans la sélection.]

E-1.7 Je fais organiser l'information sélectionnée par rapport à une question particulière [Voir E-1.6].

E-2.7 J'établis des classes et des catégories et je demande de classer les données sélectionnées [faire des ensembles] [Voir E-2.6].

E-3.7 J'établis des classes et des catégories et je demande de classer les objets sélectionnés, de faire des ensembles [Voir E-3.6].

E-4.7 Je fais classer des noms propres, des prénoms.

E-5.7 Je demande de classer les mots sélectionnés en noms, verbes, attributs [Voir E-4.6].

E-6.7 Je demande de classer les qualités et les défauts, les forces et les faiblesses par ordre d'importance [Voir E-5.6].

E-7.7 Je fais classer des noms d'autos, de rues, de vêtements sur papier ou au tableau [Voir E-6.6].

E-8.7 Je fais regrouper des objets [des boutons...] selon la couleur, la grandeur, la forme...

HUITIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR DÉCRIRE LE RÉSULTAT DE L'EXPLORATION, c'est-à-dire pouvoir faire le bilan de la collecte des données et, s'il y a lieu, le communiquer clairement.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.8 fait un bilan personnel de ce qui a été recueilli, sélectionné et organisé;

I-2.8 communique oralement les résultats de son bilan;

I-3.8 communique par écrit les résultats de son bilan: diagrammes, tableaux, fiches, rapports, etc.;

I-4.8 répond à des questions de clarification touchant le bilan présenté.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en la rendant capable de décrire, précisément, les données finales.]

E-1.8 Je demande de décrire l'information liée à une question particulière [Voir E.1.7].

E-2.8 Je demande de décrire les objets classés [Voir E-3.7].

E-3.8 Je demande de décrire, précisément, des objets déposés sur une table; des dessins faits au tableau; une photographie; le spectacle aperçu à la fenêtre; le contenu du local où l'on se trouve [cet exercice peut aussi se faire de mémoire]. J'accorde un temps limite d'observation [1, 2 , 3 minutes ou plus], la description se fait de mémoire et on en vérifie ensuite la fidélité.

E-4.8 Je demande de décrire, en détails, l'habillement de quelqu'un; son propre habillement; l'apparence de quelqu'un ou la sienne.

E-5.8 Je fais décrire les comportements personnels en ce qui a trait aux qualités et aux défauts, aux forces et aux faiblesses. Je demande de dire pourquoi on considère que c'est une qualité ou un défaut, une force ou une faiblesse. [Voir E-6.7].

E-6.8 Je fais un récit, avec un certain nombre de particularités, et je demande de le rapporter le plus précisément possible. **Exemple**. «Paul monte dans une petite auto rouge. Il porte un sac bleu à la main gauche. Sur la tête...»

E-7.8 Je demande de décrire les autos, les noms de rues, les vêtements [Voir E-7.7].

E-8.8 Je donne une consigne [oralement ou par écrit ou sur bande magnétoscopique], et je demande de la reproduire de la même façon.

LE TROISIÈME MODE D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL: LE MODE COGNITIF

Ce mode peut être surutilisé ou sous-utilisé, de même que chacune des compétences qu'il comprend.

Le troisième mode en bref.

- Il se caractérise par le mot «comprendre» et par le fait qu'il met l'accent sur les cognitions.
- La principale difficulté qu'on y éprouve est la rationalisation.
- On le décrit au regard de quatre compétences préalables: concepts, jugement, raisonnement, décision-planification.
- Son facteur déterminant est la généralisation [je **comprends** que ce que j'apprends est lié à plusieurs situations de la vie quotidienne].
- Il est ici question de déduction, de compréhension des contenus explorés. **On s'arrête** pour analyser: clarifier, discriminer [comparer], généraliser, stabiliser les contenus.
- Au troisième mode, il est important de «se rendre compte», de réaliser que les apprentissages pourront être appliqués dans différentes situations de la vie quotidienne.
- **Au troisième mode, il faut favoriser la généralisation.** La meilleure façon de le faire est de développer les quatre compétences préalables.

À retenir: Sans généralisation, l'apprentissage fonctionnel est impossible.

Éléments descriptifs: ce que j'ai besoin de savoir sur le troisième mode pour faciliter l'apprentissage.

- ‡ **Caractéristiques**
- ‡ **Principale difficulté**
- ‡ **Compétences préalables**
- ‡ **Facteur déterminant [super-compétence]**
- • **Intervention**
  - - **Exemples de ce que je peux faire au troisième mode**
  - - **Indices comportementaux et exercices**

‡ **Caractéristiques: les cognitions [comprendre]**

On caractérise le troisième mode par le mot «comprendre». Comprendre, c'est analyser les situations pour s'en faire une idée claire et tirer les conclusions qui s'imposent quant aux comportements à déployer.

Le troisième mode est le «moment» de la pensée critique, du traitement cognitif: analyse, synthèse, analogie. C'est le moment des choix au regard des valeurs, des décisions et de la planification des actions qui en découlent.

Le troisième mode est aussi le mode de l'attribution. Chaque personne attribue à des causes différentes ce qui survient dans son environnement. Chaque personne a son «lieu de contrôle». Le «lieu de contrôle» est externe lorsque les situations sont attribuées à des causes externes [**environnement social**], alors que le «lieu de contrôle» est interne lorsque les situations sont attribuées à des causes internes [**environnement privé**]. [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions».] La personne qui privilégie le troisième mode serait plutôt introvertie [Voir «Autres caractéristiques», page 54, et la description des personnalités extraverties et introverties à la cinquième rubrique].

Exemple. Je ne peux me contenter de recueillir les données [deuxième mode]. Si je veux pouvoir les utiliser, de façon efficace et satisfaisante, [quatrième mode], je dois d'abord vérifier la compréhension que j'en ai, puis déterminer les situations de

ma vie quotidienne dans lesquelles je pourrai les utiliser. Pour faciliter mon action, je la planifie du mieux que je peux.

‡ Principale difficulté: la rationalisation

La principale difficulté éprouvée au troisième mode est la pauvreté du vocabulaire, des concepts et des symboles appropriés [incapacité d'abstraire]. Cette pauvreté s'accompagne d'une difficulté à analyser les situations, particulièrement celles qui sont dissonnantes, c'est-à-dire qui entrent en contradiction avec des idées sécurisantes, «équilibrantes» et qui annoncent des bouleversements inacceptables et insupportables.

Pour se protéger contre le malaise qui résulte de son «incompétence» à comprendre, la personne utilise le comportement défensif suivant: la **rationalisation** qui consiste à justifier des comportements [sensations et émotions, perceptions, cognitions (pensées, images), actions] pour les rendre acceptables. La personne ne comprend pas ce qui [lui] arrive.

Exemples de rationalisation.

- Je refuse de faire tel exercice de compréhension parce que j'ai peur de ne pas le réussir. Je justifie mon refus en disant que l'exercice est inutile.

- Je refuse d'admettre la conclusion d'un raisonnement, parce qu'elle entre en contradiction avec mes idées, mes certitudes, mes apprentissages passés qui me donnent du confort, de la sécurité. Je justifie mon refus en disant que le raisonnement est faux.

- Je refuse de planifier l'utilisation d'un apprentissage dans une situation donnée, prétextant que cela pourrait faire de la peine à quelqu'un. «Je ne peux aller seul à la banque parce que ça ferait de la peine à mon ami, qui se fait un plaisir de me rendre service en m'accompagnant.» Évidemment, il n'en est rien. Ce qui est refusé, c'est la responsabilité qui accompagne mon nouveau comportement et cela je le sais, confusément, mais je le sais.

‡ **Compétences préalables: concepts, jugement, raisonnement, décision-planification**

Au troisième mode, pour apprendre de façon efficace et satisfaisante, la personne doit posséder les compétences préalables suivantes: pouvoir utiliser des mots et des concepts; pouvoir porter des jugements; pouvoir raisonner logiquement; pouvoir décider [faire des choix et planifier des actions].

Exemple. Comment puis-je apprendre, de façon significative, si je ne possède pas de vocabulaire, si je ne peux «conceptualiser», si je ne peux me représenter les choses mentalement?

Remarques. Le vocabulaire est l'ensemble des mots utilisé par une personne. Il peut être étendu ou restreint. Le concept est la représentation abstraite d'une réalité de telle sorte qu'on la reconnaisse à partir de caractéristiques stables. Voici quelques **exemples.** Posséder le concept «pomme» me permet de différencier une pomme d'une orange. Toutes les pommes, qu'elles soient rouges ou vertes, grosses ou petites, ont en commun une pelure mince, une queue, des pépins, un goût particulier... «Maman» est d'abord un mot qui fait partie du vocabulaire de l'enfant et qui deviendra un concept. Une figure géométrique [carré, rectangle, triangle...] sera reconnue, quelle que soit sa position dans l'espace.

L'absence de vocabulaire et de concepts constitue un appauvrissement dramatique de la langue et de la pensée. Cet appauvrissement, qui mène à une logique enfermée, diminue la capacité de comprendre la réalité et par conséquent, de la modifier dans le sens d'une amélioration. On a pu constater, dans les tests d'intelligence, qu'à un résultat faible ou fort à l'épreuve «vocabulaire» correspondent souvent des résultats faibles ou forts aux autres épreuves et au résultat global.

‡ **Facteur déterminant: la généralisation**

La généralisation, qui consiste à étendre un apprentissage réalisé sur une situation donnée, à un ensemble de situations, constitue le facteur déterminant et essentiel du troisième mode. La généralisation est une opération cognitive qui

permet de conclure du particulier au général et de donner, ainsi, une portée plus grande aux concepts.

La généralisation, qui permet d'établir des relations et qui possède un caractère d'universalité, est absolument nécessaire à l'apprentissage significatif. Sans elle, le transfert des apprentissages devient pratiquement impossible puisque la personne ne se rend pas compte que ce qu'elle a appris est lié aux situations de sa vie quotidienne. La généralisation permet de constater l'utilité de l'apprentissage, elle renforce la motivation. C'est la généralisation qui permettra à la personne de reconnaître, dans une situation donnée, une occasion d'appliquer l'apprentissage qu'elle a réalisé.

On peut favoriser la généralisation en développant les quatre compétences préalables du troisième mode. On favorise aussi la généralisation, en énumérant des situations ou les concepts peuvent se retrouver et en faisant voir, dans la réalité, l'étendue des concepts et leur caractère universel.

Exemple de généralisation. La personne est capable de reconnaître les situations de sa vie quotidienne où elle pourra utiliser les apprentissages qu'elle effectue; elle peut planifier le moment et la manière d'utiliser ses apprentissages [transfert].

- **Intervention**

L'intervention vise à instrumenter la personne [individuellement ou en groupe], en l'aidant à acquérir les connaissances et les habiletés qui augmentent l'autonomie. Elle s'appuie sur un diagnostic rigoureux quant aux éléments descriptifs qui viennent d'être présentés: les caractéristiques, la principale difficulté, les compétences préalables et le facteur déterminant.

- **Exemples de ce que je peux faire au troisième mode pour faciliter l'apprentissage, en utilisant diverses méthodes et techniques.**

–> Je fais un temps d'arrêt pour vérifier la compréhension.

- Je fais faire des exercices: dictées, études de textes, compositions, études de cas, jeux de rôles...

- J'organise des discussions.

- Je demande de résoudre des problèmes qui ressemblent aux situations de la vie quotidienne des adultes. Une loi de l'apprentissage – la loi de la similarité – démontre que plus il y a de différence entre la situation d'apprentissage et la situation de la vie quotidienne, moins il y a de chance que l'apprentissage soit transféré.

–> Je fais voir la ressemblance qu'il y a entre des situations différentes qui exigent des comportements semblables ou identiques [Il s'agit de développer la pensée analogique]. **Exemple**. Utiliser le clavier d'une calculatrice et utiliser le clavier d'un guichet automatique.

–> J'aide à reconnaître des situations de transfert des apprentissages dans la vie quotidienne.

–> Je donne des exemples de situations où les apprentissages peuvent être utilisés.

–> Je confie des tâches qui exigent des responsabilités.

–> Je crée des situations naturelles où les risques et les initiatives seront possibles. Pour que le transfert des apprentissages se réalise, les situations doivent être des situations de la «vraie vie».

–> Je dédramatise, sans les banaliser, les représentations que se fait la personne des situations de transfert. Je peux lui demander de visualiser la situation, avec les éléments qui lui font peur, et l'aider à se les représenter autrement [restructuration cognitive].

-> Je désamorce les situations anxiogènes [je désensibilise] et je renforce les comportements adaptés.

-> J'incite au transfert et j'aide l'adulte à planifier sa réalisation: qui fera quoi? où? quand? comment et pourquoi? La planification se fait en minimisant, autant que possible, les échecs [punitions] qui sont dévastateurs pour quelqu'un qui risque «gros». L'échec répété porte atteinte au sentiment de compétence personnelle, particulièrement s'il survient tôt dans les efforts déployés par la personne. La planification se fait en favorisant, autant que possible, les occasions de renforcement [récompense] qui assurent le maintien et l'augmentation des nouveaux comportements.

Rappel de la loi de l'effet: un comportement, qui est suivi d'une satisfaction [récompense, renforcement], se répétera, alors qu'un comportement, qui est suivi d'une insatisfaction [punition], diminuera. Or, on sait que l'**environnement social et l'environnement privé** constituent des réservoirs de stimuli qui peuvent soit renforcer soit punir [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»].

Remarque. Il est indispensable d'inciter au transfert et de graduer les difficultés [ne pas s'attaquer à l'Everest du premier coup...]. Le choix et la planification du transfert des apprentissages constituent un des aspects fondamentaux de la relation d'aide à l'apprentissage.

-> **Je favorise la généralisation – facteur déterminant du troisième mode – en développant les quatre compétences préalables de ce mode, donc, en plaçant l'adulte en situation de les exercer et de les développer: concepts, jugement, raisonnement, décision [qui inclut la planification].** La décision implique la nécessité de faire des choix en tenant compte des valeurs.

-> J'amorce le passage au quatrième mode.

AUTRES CARACTÉRISTIQUES

Faciliter l'apprentissage d'une personne qui privilégie le troisième mode, c'est se rappeler qu'elle:

- aborde les situations de façon rationnelle et logique;
- tire sa plus grande ressource de sa capacité d'analyse;
- aime les situations d'apprentissage:
  - qui lui permettent un certain anonymat [situations imposées et impersonnelles];
  - qui lui permettent de s'attarder aux aspects théoriques d'une question;
  - qui lui permettent de faire des études de cas;
  - qui lui permettent d'être en contact avec les choses et les symboles, plus qu'avec les personnes;
- n'aime pas les situations d'apprentissage telles que les exercices et les simulations [jeux de rôles] qui débouchent sur des découvertes non structurées.

- **Indices comportementaux qui me permettent d'observer les compétences rattachées au troisième mode et exercices qui me permettent de les développer.** [Voir la 7e rubrique.]

NEUVIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR CONCEPTUALISER ET ÉNONCER, c'est-à-dire posséder et utiliser les concepts et les mots, essentiels, pour communiquer les idées personnelles liées aux événements.

«Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement
et les mots pour le dire arrivent aisément.» Boileau.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.9 s'exprime avec aisance dans ses communications orales;

I-2.9 utilise un vocabulaire précis;

I-3.9 utilise des synonymes;

I-4.9 explique un concept dans ses propres mots;

I-5.9 nomme correctement des choses, des situations et des personnes;

I-6.9 s'exprime clairement dans ses communications écrites.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en la rendant capable d'analyser les données qui ont été explorées et d'exprimer correctement (par des mots, des concepts, des symboles) ce qu'elle tire de son analyse.]

E-1.9 J'entraîne à énumérer le plus grand nombre de mots commençant par telle lettre, par telle syllabe [acquisition de vocabulaire].

E-2.9 Je fais nommer correctement les parties d'un objet, les aspects d'une chose, d'une situation, d'une gravure, d'une photo...

E-3.9 Je présente une série de mots et en demande la signification.

E-4.9 Je crée des situations où le vocabulaire, nouvellement acquis, peut être utilisé.

E-5.9 Je fais trouver des synonymes.

E-6.9 Je fais trouver des qualificatifs à des choses, à des personnes.

E-7.9 Je demande de construire des phrases variées à partir de séries de mots [adulte, travail, motivation, apprendre, effort, plaisir...].

E-8.9 Je demande de construire de courts paragraphes à partir de séries de phrases.

E-9.9 Je fais raconter un événement avec précision (le mot juste).

E-10.9 Je demande de décrire un désir important avec le plus de détails possible [faire un voyage, avoir un enfant, faire tel travail...].

E-11.9 Je demande d'imaginer une fantaisie et de la décrire dans le détail.

E-12.9 Je fais raconter un rêve avec le plus de détails possible.

E-13.9 Je fais participer à un groupe de discussion.

E-14.9 Je demande de faire une analyse [décrire en détail], une synthèse [résumer].

E-15.9 J'apprends à reconnaître et à expliquer des symboles, des rituels [drapeau, devise, cérémonie d'initiation...].

E-16.9 Je demande de décrire les similitudes entre des objets ou des situations: des fruits, des vêtements, des parties du corps, des meubles, des activités, des événements...

E-17.9 Je demande d'expliquer, en détail, le parcours pour se rendre d'un lieu à un autre.

DIXIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR PORTER DES JUGEMENTS, c'est-à-dire pouvoir affirmer l'existence ou l'absence de rapports entre des sentiments, des idées, des situations ou des objets [faculté de raisonner]. [Jugements d'inclusion, de comparaison (>,<,=,≠), d'existence, de valeur.]

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.10 fait des affirmations sur les situations vécues;

I-2.10 établit des rapports entre des événements ou des idées;

I-3.10 donne son opinion;

I-4.10 formule une critique.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en la rendant capable de poser des jugements (de se prononcer sur des situations).]

Pour des **exemples** liés aux exercices de cette compétence, consulter Désilets et Roy, 1986.

E-1.10 Je demande d'exprimer un jugement sur l'ensemble d'une situation [l'alphabétisation, l'éducation des adultes, la violence chez les jeunes...].

E-2.10 Je fais exprimer des jugements à l'aide des concepts appris, dans les exercices précédents, et au sujet des concepts appris [la beauté, la franchise, la justice, l'apprentissage...].

E-3.10 Je demande d'émettre une opinion précise sur un sujet d'actualité.

E-4.10 Je fais réviser des affirmations «généralisées» [les immigrants sont tous..., les femmes, les hommes, les jeunes...].

E-5.10 Je fais compléter de courtes phrases par l'affirmation ou la négation [lorsque j'apprends, je...; lorsque je rends visite à...; quand je viens étudier ici...].

E-6.10 Je fais formuler des phrases: universelles affirmatives et négatives [tous les...sont, ne sont pas; aucun...n'est, n'est pas]; particulières affirmatives et négatives [quelques...sont, ne sont pas].

E-7.10 Je fais formuler des phrases en opposition [tous, aucun; juste, injuste; succès, échec...].

E-8.10 Je fais formuler des phrases positives et négatives.

E-9.10 Je fais convertir [inverser] des phrases positives et négatives [j'ai peur d'apprendre..., je n'ai pas peur d'apprendre...].

ONZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR RAISONNER LOGIQUEMENT, c'est-à-dire pouvoir, à partir de deux ou de plusieurs jugements donnés et grâce à des arguments, tirer un autre jugement qui en découle nécessairement [manière de raisonner].

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.11 tire des conclusions à la suite de ses jugements;

I-2.11 utilise des arguments pour démontrer quelque chose;

I-3.11 passe du particulier au général (induction);

I-4.11 passe du général au particulier (déduction);

I-5.11 établit des analogies pour illustrer son idée.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en la rendant capable de raisonner (de soutenir une opinion à l'aide d'arguments logiques).]

Pour des **exemples** liés aux exercices de cette compétence, consulter Désilets et Roy, 1986.

E-1.11 Je fais énoncer des arguments pour et contre un événement.

E-2.11 Je fais pratiquer le raisonnement inductif [passer du particulier au général]. L'induction mène à la généralisation, à la formulation d'hypothèses.

Exemple. Pierre, Paul, Céline, Louise...sont capables d'apprendre. Or, Pierre, Paul, Céline, Louise...sont des êtres humains. Donc, les êtres humains sont capables d'apprendre.

E-3.11 Je fais pratiquer le raisonnement déductif [passer du général au particulier (syllogisme)].

Exemple. Les êtres humains sont capables d'apprendre. Or, Dominique est un être humain. Donc, Dominique est capable d'apprendre.

E-4.11 Je fais pratiquer le raisonnement analogique qui conclut d'une ressemblance à une autre ressemblance.

[Ce raisonnement a une valeur hypothétique et favorise la découverte.]

Exemple.

Induction	Hélène est aimable; Or Hélène est grecque; Donc les Grecs sont aimables;
Déduction	Or Alexandre est Grec; Donc Alexandre est aimable.

E-5.11 Je demande de conclure à la suite d'une argumentation.

E.6.11 Je fais reconstituer une histoire en images: replacer en ordre différentes scènes imagées qui ont une suite logique.

E-7.11 Je fais raconter l'histoire en images de «E 6.11».

E-8.11 Je fais faire une analogie entre deux situations [ressemblance établie par imagination]. **Exemple**. Le coeur est comme un moteur à pistons; l'école est comme une usine qui produit des...

E-9.11 Je fais participer à des jeux logiques, au décodage ou à la production de bandes dessinées.

E-10.11 Je propose une énigme et demande de la résoudre. Je fais expliquer le procédé de résolution.

E-11.11 Je pose des devinettes. Je fais expliquer le procédé de résolution.

DOUZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR DÉCIDER, c'est-à-dire pouvoir faire des choix, les intégrer à sa structure cognitive, et planifier les actions à entreprendre pour que les décisions qui découlent des choix soient mises en application.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.12 fait des choix;

I-2.12 tient compte de ses valeurs dans ses décisions;

I-3.12 prend une décision au terme d'une délibération raisonnable;

I-4.12 maintient sa décision;

I-5.12 détermine où, quand et comment agir [planifie].

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en perfectionnant sa procédure de prise de décisions (sa manière de faire des choix, en conformité avec ses valeurs, et de planifier les actions qu'elle veut réaliser).]

E-1.12 Je place en situation de prendre une décision [Quelle activité ferons-nous? À quel moment? À quel endroit?].

E-2.12 Je demande d'énumérer les choix qui ont mené à telle ou telle décision [Voir E-1.12].

E-3.12 Je demande de déterminer les actions à entreprendre à la suite d'une décision.

E-4.12 Je demande de planifier la réalisation des actions à entreprendre: Qui fera quoi? Où? Quand? Comment et Pourquoi?

E-5.12 Je fais choisir entre deux ou plusieurs objets ou situations.

E-6.12 Je fais planifier, avec précision, la réalisation d'un projet.

E-7.12 Je raconte un événement dont la conclusion délicate dépend de la décision qui sera prise. **Exemple**. Nous sommes en bateau et nous approchons de notre lieu de campement qui se trouve sur une petite île. Le bateau, qui contient tout ce dont nous avons besoin pour survivre va chavirer, à moins que nous ne jetions des choses par-dessus bord. J'énumère les choses [nourriture, allumettes, livres, alcool, couvertures...] et je demande de décider de ce que nous jetterons en premier.

LE QUATRIÈME MODE D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL: LE MODE ACTIF

Ce mode peut être surutilisé ou sous-utilisé, de même que chacune des compétences qu'il comprend.

Le quatrième mode en bref.

- Il se caractérise par le mot «agir» et par le fait qu'il met l'accent sur les actions.
- La principale difficulté qu'on y éprouve est la compensation.
- On le décrit au regard de quatre compétences préalables: risques, initiatives, responsabilités, évaluation.
- Son facteur déterminant est l'application.
- Il est ici question du transfert des apprentissages, de leur utilisation et de l'évaluation de celle-ci dans la vie quotidienne.
- Le transfert est souvent entouré d'insécurité. C'est pourquoi il est si difficile à réaliser.
- Le transfert des apprentissages démystifie, il redonne à la réalité son aspect réel. Il ouvre la voie à l'autonomie.
- Le transfert [l'action] est particulièrement important chez l'adulte. L'urgence d'utiliser les apprentissages est une caractéristique andragogique de l'apprenant adulte.
- La qualité du transfert des apprentissages est proportionnelle à la qualité du déroulement des trois modes précédents.

- Le transfert constitue le but ultime de la formation et l'achèvement de l'apprentissage fonctionnel. Sans lui, les conditions de vie demeurent inchangées et l'intervention est, pour ainsi dire, inutile.

- **Au quatrième mode, il faut favoriser l'application.** La meilleure façon de le faire est de développer les quatre compétences préalables.

  À retenir: sans application, l'apprentissage fonctionnel est impossible.

Éléments descriptifs: ce que j'ai besoin de savoir sur le quatrième mode pour faciliter l'apprentissage.

- ‡ **Caractéristiques**
- ‡ **Principale difficulté**
- ‡ **Compétences préalables**
- ‡ **Facteur déterminant [super-compétence]**
- • **Intervention**
  - **Exemples de ce que je peux faire au quatrième mode**
  - **Indices comportementaux et exercices**

‡ Caractéristiques: les actions [agir]

On caractérise le quatrième mode par le mot «agir». Agir, c'est concrétiser les apprentissages réalisés en les utilisant dans les situations de la vie quotidienne.

Le quatrième mode est le «moment», par excellence, de l'explicitation en ce qui a trait à l'affirmation, à l'expérimentation et au **transfert des apprentissages**. C'est le but ultime et l'achèvement de l'apprentissage fonctionnel. L'agir est générateur de stimulations pour d'autres apprentissages. Dans l'agir, l'expérience du **plaisir fonctionnel** est particulièrement intense [Voir le terme «plaisir fonctionnel» dans «Quelques définitions»]. La personne qui privilégie le quatrième mode serait plutôt

extravertie [Voir «Autres caractéristiques», page 69, et la description des personnalités extraverties et introverties à la cinquième rubrique].

Note. Le transfert est une généralisation dans la mesure où il consiste à reproduire dans une situation donnée, un comportement appris dans une autre situation.

Exemple. Au troisième mode, j'ai pu vérifier que j'avais appris des choses. J'ai alors décidé d'agir et j'ai planifié mon action. Au quatrième mode, j'agis selon la planification faite, j'évalue mon action par rapport à l'efficacité et à la satisfaction et ainsi, j'achève mon apprentissage.

‡ Principale difficulté: la compensation

La principale difficulté éprouvée au quatrième mode est l'inhibition de l'action. Ce mode est très éprouvant. C'est un moment où l'intensité émotionnelle est grande: la personne est, à la fois, excitée, apeurée, déterminée et hésitante. Les risques sont énormes, les rejets possibles. L'enjeu est de taille. Précisons que, pour certains, il y a quelque chose de menaçant à faire la démonstration d'une possible autonomie. Pourtant, sans ce mode **subversif** [qui renverse l'ordre établi, la plupart du temps par les autres, au détriment de l'équilibre et donc du bonheur de la personne], rien n'est complété, rien n'est achevé, rien n'est modifié. Sans transfert des apprentissages dans la vie quotidienne, les conditions de vie demeurent inchangées.

Pour se protéger contre le malaise qui résulte de son «incompétence» à agir, la personne utilise le comportement défensif suivant: la **compensation** qui consiste à contrebalancer une insatisfaction, dans un domaine donné, par une satisfaction dans un autre domaine.

Note. Pour comprendre la difficulté que présente le transfert des apprentissages, on peut examiner la difficulté que l'on ressent, soi-même, à transférer les apprentissages que l'on fait.

Exemple de compensation. Je ne peux lire et écrire [cela me frustre], alors je fais du sport, là où je suis excellent, ou bien je fume, ou bien je mange...

‡ **Compétences préalables: risques, initiatives, responsabilité, évaluation**

Au quatrième mode, pour apprendre de façon efficace et satisfaisante, la personne doit posséder les compétences préalables suivantes: pouvoir prendre des risques en osant appliquer les apprentissages réalisés, en osant manifester, de façon ouverte, le type de rapport avec l'environnement qu'elle privilégie; pouvoir prendre des initiatives; pouvoir assumer les responsabilités qui accompagnent les actions faites; pouvoir évaluer l'efficacité et la satisfaction au terme du déroulement complet du processus. L'évaluation permet de déterminer les forces et les faiblesses. Elle permet de mesurer l'écart qui demeure entre la situation désirée, au point de départ, et la situation d'arrivée [Voir la définition de la motivation au premier mode].

Exemple. Comment puis-je apprendre, de façon significative, si je ne peux «évaluer», si je ne peux mesurer l'effet de mes comportements sur mon **environnement social et privé** [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»]?

Remarque. Mesurer l'effet de ses comportements sur l'environnement est une condition de l'apprentissage significatif.

‡ **Facteur déterminant: l'application**

L'application, qui consiste à utiliser ce que l'on a appris, constitue le facteur déterminant et essentiel du quatrième mode. L'application est une action qui vise à faire servir ce que l'on a appris.

L'application consiste à mettre en pratique ce qui est «théorique». Appliquer, c'est convertir, c'est rendre utile, c'est vérifier l'efficacité et rendre possible l'expérience de satisfaction. C'est au moment de l'application que se confirme ou s'infirme l'**anticipation** faite au premier mode [Voir «Facteur déterminant» au premier mode].

On peut favoriser l'application en développant les quatre compétences préalables du quatrième mode. On favorise aussi l'application en incitant et en encourageant les personnes à pratiquer les règles apprises et à oser faire

usage de leurs apprentissages [connaissances et habiletés].

Exemple d'application. La personne utilise, réellement, dans les situations de la vie quotidienne, les apprentissages qu'elle fait. Elle peut évaluer son efficacité et sa satisfaction.

- **Intervention**

L'intervention vise à instrumenter la personne [individuellement ou en groupe], en l'aidant à acquérir les connaissances et les habiletés qui augmentent l'autonomie. Elle s'appuie sur un diagnostic rigoureux quant aux éléments descriptifs qui viennent d'être présentés: les caractéristiques, la principale difficulté, les compétences préalables et le facteur déterminant.

- **Exemples de ce que je peux faire au quatrième mode pour faciliter l'apprentissage, en utilisant diverses méthodes et techniques.**

–> J'incite la personne à se libérer du **conformisme** pour agir en «conformité» avec elle-même. Cela lui permet de découvrir, ou de redécouvrir le **plaisir fonctionnel** qui résulte de comportements affirmatifs, plutôt que de comportements passifs, manipulateurs ou agressifs. Le plaisir fonctionnel donne le goût de recommencer.

–> J'incite la personne à appliquer ce qui a été planifié au troisième mode. Je la renseigne sur le fait que le «savoir» est insuffisant pour modifier les comportements de façon efficace et satisfaisante. Il doit s'enraciner dans l'expérience concrète et directe.

–> J'encourage les initiatives et je donne du soutien aux comportements «à risques».

–> Je mets en place des mécanismes d'auto-évaluation.

–> Je fais un retour sur le transfert des apprentissages. Ce retour permet:

- d'examiner ce qui a été fait et ce qui n'a pas été fait, en essayant d'en comprendre le pourquoi et le comment;

- de dédramatiser, sans banaliser, les situations d'échec [punition];

- de renforcer [récompenser] pour les réussites;

- de déterminer ce qui est à maintenir ou à modifier;

- d'aider la personne à se rendre compte de l'effet de ses comportements sur son **environnement social et privé** [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»].

Remarque. Il est nécessaire que la personne se rende compte du pouvoir qu'elle a d'agir sur l'environnement, d'y provoquer des réactions, d'y changer des choses. Elle est une cause [variable indépendante] qui produit un effet [variable dépendante]. C'est l'achèvement de l'apprentissage.

–> Je fais des liens avec les trois modes précédents.

–> Je désamorce les situations anxiogènes [je désensibilise] et je renforce les comportements adaptés.

–> **Je favorise l'application – facteur déterminant du quatrième mode – en développant les quatre compétences préalables de ce mode, donc, en plaçant l'adulte en situation de les exercer et de les développer: risques, initiatives, responsabilités, évaluation** [déterminer les facteurs qui sont responsables du fait que «ça a marché» ou que «ça n'a pas marché»; vérifier si le «ressenti» est le même qu'il était au début du processus et reconnaître les causes du changement].

–> Je relance vers un nouvel apprentissage et le processus redémarre!

AUTRES CARACTÉRISTIQUES

Faciliter l'apprentissage d'une personne qui privilégie le quatrième mode, c'est se rappeler qu'elle:

- aborde les situations de façon active, concrète et pratique;
- tire sa plus grande ressource de sa capacité d'adaptation;
- aime les situations d'apprentissage:
  - qui lui permettent de réaliser des projets et de résoudre des problèmes concrets;
  - qui permettent les discussions en petit groupe;
  - qui entraînent des travaux à la maison;
- n'aime pas les situations d'apprentissage passives telles que les cours magistraux et les conférences.

- **Indices comportementaux qui permettent d'observer les compétences rattachées au quatrième mode et exercices qui permettent de les développer.** [Voir la 7e rubrique.]

TREIZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR COURIR DES RISQUES, c'est-à-dire pouvoir s'exposer, oser faire des choses, tout en sachant qu'il peut en résulter des inconvénients.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.13 agit, tout en manifestant la présence, pour elle, d'un risque [rire nerveux, respiration irrégulière, gesticulation...];

I-2.13 agit, tout en sachant que les conséquences de son action peuvent être désagréables;

I-3.13 agit, même si des éléments demeurent inconnus;

I-4.13 prend position dans un groupe, alors qu'elle est seule à le faire;

I-5.13 défend un point de vue qu'elle est seule à soutenir;

I-6.13 ose remettre en question des situations établies.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en lui donnant l'occasion de prendre des risques et de découvrir, ainsi, sa capacité à les supporter.]

E-1.13 Je fais nommer ce qui est fait lorsqu'il y a des chances qu'une situation évolue négativement [je fais telle ou telle chose si...].

E-2.13 Je crée des situations où l'on doit prendre des risques (calculés): faire une demande, proposer un projet, assumer un leadership...

E-3.13 Je demande de relater une ou des situations où un risque a été pris [j'ai osé aller...; j'ai osé dire...; j'ai osé faire...].

E-4.13 Je demande de visualiser des situations à risque [parler en public, revendiquer un droit, exprimer un besoin...].

E-5.13 Je désensibilise par rapport à des situations à risque. Je m'efforce de modifier les situations négatives en les associant à des expériences positives. [Voir le terme «désensibilisation» dans «Quelques définitions».]

E-6.13 Je donne une consigne complexe et je demande de la mettre en pratique.

E-7.13 J'incite à l'affirmation de soi [s'affirmer à la maison, au travail, dans les institutions, au centre de formation...].

QUATORZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR PRENDRE DES INITIATIVES, c'est-à-dire pouvoir s'affirmer en faisant des propositions, en entreprenant des démarches, des actions.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.14 propose des idées, des actions, des situations...;

I-2.14 prend les devants pour agir;

I-3.14 suggère des changements;

I-4.14 alimente la vie du groupe par des interventions;

I-5.14 relate, spontanément, des situations où il est évident qu'elle a dû prendre des initivatives.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en l'encourageant à prendre des initiatives.]

E-1.14 Je fais énumérer des actions entreprises à la suite d'une décision [chercher un logement, entreprendre des études...].

E-2.14 Je crée des situations où l'on doit prendre des initiatives [aujourd'hui, vous organisez une activité pour la dernière heure de cours...].

E-3.14 Je demande de nommer une ou des situations où une initiative a été prise.

E-4.14 Je demande de visualiser des situations permettant de prendre des initiatives [comment les choses pourraient se passer...].

E-5.14 Je crée des situations de «modelage» social : des situations où une personne peut observer une autre personne qui prend une initiative, et apprendre ainsi à adopter le même comportement.

QUINZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR ASSUMER DES RESPONSABILITÉS, c'est-à-dire être en mesure de rendre compte des comportements adoptés et d'en assumer les conséquences sans pour autant se culpabiliser.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.15 s'attribue la responsabilité de ses actes;

I-2.15 assume les conséquences de ses actions;

I-3.15 reconnaît sa part de responsabilité à la suite de sa participation à une situation;

I-4.15 réaffirme sa participation à un événement, que celui-ci ait des conséquences positives ou négatives;

I-5.15 exprime sa responsabilité sans manifester de culpabilité.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en l'incitant et en l'aidant à assumer des responsabilités sans se culpabiliser.]

E-1.15 Je demande d'exprimer les réactions à la suite d'une ou de diverses expériences vécues [responsabilité face à la réussite ou à l'échec].

E-2.15 Je fais expliquer le succès ou l'échec d'une ou de diverses situations vécues.

E-3.15 Je demande de nommer une situation dont on se sent responsable [la maternité, la paternité, l'atteinte des objectifs d'apprentissage, les accidents de voiture, les malformations congénitales...].

E-4.15 Je demande de nommer une situation dont on ne se sent pas responsable [Voir E-3.15].

E-5.15 Je propose d'examiner, objectivement, la situation nommée [avec ou sans responsabilité].

E-6.15 Je fais énumérer des situations où il serait plaisant de se sentir responsable.

E-7.15 Je demande de trouver des situations de réussite ou d'échec attribuables à soi-même.

E-8.15 Je place en situation de réaliser un court projet: décorer la classe pour la Saint-Valentin, faire une affiche...

E-9.15 Je confie la responsabilité d'aider un autre adulte: à se situer dans le centre de formation, à apprendre...

SEIZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR ÉVALUER, c'est-à-dire pouvoir mesurer l'efficacité de ses actions et l'intensité de sa satisfaction en examinant l'effet de ses comportements sur l'environnement et sur soi-même.

Indices comportementaux pour observer cette compétence [J'aménage l'environnement de telle sorte que les indices apparaissent ou non selon que la compétence est présente ou non.]

La personne:

I-1.16 indique, à l'aide d'exemples concrets, en quoi son action a été efficace;

I-2.16 exprime concrètement en quoi elle est satisfaite;

I-3.16 confronte le résultat obtenu à l'objectif visé;

I-4.16 découvre l'effet de ses comportements sur l'environnement;

I-5.16 désigne l'effet de ses comportements sur elle-même;

I-6.16 démontre que, dans telle situation, elle a pu utiliser les compétences qui lui étaient nécessaires.

Exercices pour développer cette compétence [Globalement, ces exercices visent à **instrumenter** la personne (individuellement ou en groupe) en la soutenant pour qu'elle puisse évaluer le degré de son efficacité et l'intensité de sa satisfaction quant au déroulement complet du processus: 1er mode: je ressens: émotions/évitement/motivation; 2e mode: j'explore: perceptions/répétition/attention; 3e mode: je comprends: cognitions/ rationalisation/généralisation; 4e mode: j'agis: actions/compensation/application [transfert des apprentissages.]

E-1.16 À l'aide d'une grille, je fais évaluer l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

E-2.16 Je demande de décrire le moyen personnel qui permet de savoir si les objectifs sont atteints [comment je m'y prends pour le savoir, sur quoi je me base...].

E-3.16 Je demande de décrire la méthode utilisée pour évaluer le degré d'efficacité et de satisfaction dans la réalisation d'un apprentissage [quels sont mes critères (le degré que je voulait atteindre...)].

E-4.16 Je fais commenter l'aboutissement de la réalisation d'un projet.

E-5.16 Je fais raconter comment un projet personnel a été réalisé.

E-6.16 Je demande d'expliquer pourquoi on considère qu'un objectif est atteint ou ne l'est pas [en regard de ce que l'on désirait atteindre...].

E-7.16 J'aide à déterminer les critères qui permettent d'évaluer une situation.

REMARQUES SUR LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le transfert des apprentissages, qu'il ne faut pas confondre avec les activités du troisième mode qui préparent le transfert, se fait dans les situations de la vie quotidienne. Or, le milieu de formation constitue, au même titre que le milieu habituel de la personne, un environnement réel où se déroulent des situations de la vie quotidienne. Il est donc possible d'y observer des transferts d'apprentissage. À ce titre, il devient indispensable que l'environnement de formation soit aménagé de telle sorte que les transferts y soient possibles et donc observables et evaluables.

Des règles doivent être respectées si l'on veux maximiser les chances de transfert des apprentissages. Les stimuli de la situation d'apprentissage peuvent être différents, identiques ou semblables à ceux de la vie quotidienne. Il en est de même pour les réponses [les comportements]. La recherche révèle que c'est lorsque le stimulus est semblable, dans les deux situations, et que la réponse est identique, dans les deux situations, que le transfert est le plus favorisé [TRÈS POSITIF: voir le tableau plus bas]. Il s'agit de la loi de la similarité.

Exemple. Si la situation dans l'atelier [s'organiser pour obtenir des renseignements de la directrice du centre] est semblable à celle de la vie quotidienne [obtenir des renseignements du propriétaire] et que la réponse est identique [écrire une lettre pour obtenir des renseignements] les chances que la personne reproduise le comportement dans la vraie vie, c'est-à-dire écrire une lettre, sont bonnes.

Note: Généralement, on distingue les types de transferts suivants : Positif ou négatif: ce qui est déjà appris accélère ou ralentit les nouveaux apprentissages. Latéral ou vertical: ce qui est déjà appris est réinvesti dans de nouveaux apprentissages [même niveau de difficulté ou niveau supérieur de difficulté] Séquentiel: ce qui est appris constitue un préalable à de nouveaux apprentissages.

Les règles touchant le transfert positif et négatif sont les suivantes. Elles indiquent le type de transfert réalisé selon que le stimulus et la réponse sont différents, identiques ou semblables **dans la situation d'apprentissage** et **dans la vie quotidienne**:

• **Stimulus :**	différent	identique	semblable	identique	semblable
• **Réponse :**	identique	différent	identique	semblable	différent
• **Transfert :**	positif	très négatif	TRÈS POSITIF	positif	négatif

On doit aussi retenir trois choses:

- on ne peut transférer un apprentissage qui n'a pas été fait;
- un apprentissage x ne peut donner un transfert y;
- s'il n'y a pas de transfert, c'est peut-être que ce qui a été appris n'est pas utilisable, transférable.

Les apprentissages transférés comprennent les connaissances et les habiletés liées à la langue maternelle, à l'arithmétique et aux thèmes, mais aussi les connaissances et les habiletés développées en lien avec la démarche de formation sur mesure et le processus d'apprentissage fonctionnel [les quatre modes et les seize compétences préalables].

Exemples. Si j'ai appris à mieux exprimer ma pensée, à mieux calculer, à mieux m'alimenter, à participer à la vie d'un groupe, à recueillir des données [deuxième mode], à prendre des décisions [troisième mode], je peux très bien utiliser ces apprentissages dans les situations de la vie quotidienne qui sont, bien sûr, des occasions pour utiliser les apprentissages réalisés, mais aussi des occasions privilégiées d'apprentissage.

EXEMPLES DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES DANS LE CENTRE DE FORMATION

- Aller au secrétariat pour y faire un commentaire sur la vie au centre de formation.
- Aider l'enseignante ou l'enseignant à aménager le local qui sert d'atelier.
- Aider un autre adulte: visite du centre, organisation de l'atelier, notion à apprendre...
- Poser des questions devant le groupe [alors que je suis timide].
- Communiquer avec l'enseignante ou l'enseignant et avec les autres adultes [savoir écouter et parler].
- Faire un travail en commun: coller au mur les lettres de l'alphabet, dans l'ordre alphabétique.
- Préparer un projet, le réaliser: sortie, fête...
- Participer au conseil étudiant.
- Utiliser les distributrices automatiques.
- Aller seul à la cafétéria et y acheter ce que l'on désire.
- Chercher un numéro de téléphone dans l'annuaire, pour rendre service à un autre adulte.
- Participer à la rédaction d'un article de journal, d'une histoire, d'un livre...
- **Et tant d'autres...**

TROISIÈME RUBRIQUE L'UTILITÉ DU PROCESSUS

«Penser globalement, agir localement.»
Charles Dubos

S'intéresser au PROCESSUS d'apprentissage, comme on s'intéresse à la santé. Avec vigilance, simplicité, rigueur et réalisme.

Rendre compte du plus grand nombre de faits par le plus petit nombre de concepts.

Le processus d'apprentissage fonctionnel tient compte des principales données expérimentales et empiriques sur l'apprentissage [Voir la huitième rubrique. Les fondements théoriques et empiriques du processus d'apprentissage fonctionnel]. Il est reçu avec intérêt par un grand nombre de personnes. Ces dernières apprécient la possibilité que donne le processus d'apprentissage fonctionnel de rendre opérationnel le fameux principe formulé par Skinner [1968, p. 153] et repris par des chercheurs et chercheuses, des praticiens et praticiennes d'allégeances diverses: apprendre à apprendre.

L'utilité fondamentale du processus se manifeste de deux façons: il constitue un «instrument» concret pour fonctionner dans la vie quotidienne [résolution de problèmes et réalisation de projets] et il facilite l'apprentissage.

«INSTRUMENT» DE FONCTIONNEMENT

3.1 Le processus constitue un modèle de référence descriptif: il est utile de connaître le processus [le sien et celui des autres] au moment où un problème d'apprentissage apparaît.

3.2 Le processus constitue une grille d'évaluation par rapport aux situations vécues quotidiennement. **Exemple**. Dans telle situation, quelles sont [quelles ont été, quelles seront] les compétences les plus utiles? Est-ce que je les possède [sont-elles déficitaires ou non]? Dans quel «état» sont-elles [adaptées ou inadaptées]?

3.3 Le processus représente un moyen rigoureux d'intervention face à un problème à résoudre, à un projet à réaliser [la complexité de l'apprentissage exige une intervention systématique qui permette de reconnaître les variables qui influent sur la réussite ou sur l'échec].

3.4 Le processus, tel que décrit, simplifie la réalité pour la rendre compréhensible.

3.5 L'application répétée du processus [on apprend vraiment plus en faisant, en osant] en augmente la maîtrise et le fonctionnement. On constate aussi une augmentation de l'efficacité et de la satisfaction. **Utiliser le processus, c'est le perfectionner.**

3.6 Le processus est un instrument qui favorise un apprentissage optimal [le meilleur possible dans les conditions].

3.7 Le processus sollicite l'ensemble des ressources susceptibles de favoriser l'apprentissage et, en ce sens, il stimule la créativité.

3.8 Le processus facilite les habiletés métacognitives, c'est-à-dire la connaissance des contenus cognitifs, des stratégies cognitives et des facteurs qui influent sur elles.

3.9 Le processus favorise une participation active dans l'apprentissage et développe le sentiment de compétence, de propriété et de responsabilité.

3.10 Le processus permet, à la personne qui apprend, de se rendre compte qu'elle est en processus d'apprentissage et que ses comportements ont un effet sur l'environnement. L'apprentissage est alors significatif.

QUATRIÈME RUBRIQUE — LES RÈGLES D'UNE INTERVENTION QUI TIENT COMPTE DU PROCESSUS

Simplifier la réalité pour la rendre compréhensible.

Il n'y a rien d'aussi pratique qu'une bonne théorie.

L'intervention, en direct, vise l'efficacité et la satisfaction.
Elle s'efforce d'échapper aux intermédiaires idéologiques.

Il existe un certain nombre de règles à respecter lorsque l'on intervient selon le processus d'apprentissage fonctionnel. Ces règles sont énoncées ci-dessous.

4.1 Tenir compte du processus, c'est accepter de se donner une démarche systématique en vue d'instrumenter l'adulte: enseigner selon le processus: **aider à apprendre**; et enseigner le processus: **apprendre à apprendre**.

Note. «Enseigner», du latin, *insignire*, indiquer, signaler: comme le fait un guide qui accompagne des voyageurs.

4.2 Tenir compte du processus, c'est tenir compte des particularités sensorielles de la personne: vue (visuelle), ouïe (auditive), toucher, odorat, goût.

4.3 Tenir compte du processus, c'est apprendre en s'appuyant sur les compétences préalables fortes [**modèle préférentiel**], mais aussi travailler à développer les compétences préalables faibles [**modèle compensatoire**].

4.4 Tenir compte du processus, c'est tenir compte des catégories: qui, quoi, où, quand, comment et pourquoi.

4.5 Tenir compte du processus, c'est accorder une grande importance à l'aménagement de l'**environnement social et de l'environnement privé** et aux interactions qui existent entre ces derniers et la personne qui apprend [voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»].

4.6 Tenir compte des potentialités liées au processus, c'est opter pour le réalisme et la franchise. [Un verre contient la quantité d'eau qu'il peut contenir. Il est aussi injuste de contribuer à son débordement, qu'à son remplissage insuffisant.]

4.7 Tenir compte du processus [style et profil], c'est tenir compte de l'image que la personne a d'elle-même [les étiquettes positives et négatives, réalistes et irréalistes qu'elle a **appris** à s'appliquer à elle-même]. Parmi les caractéristiques andragogiques de l'apprenant adulte, l'image de soi, [incluant l'estime de soi] est probablement celle qui exerce la plus grande influence sur son apprentissage.

La formule suivante en témoigne: le **c**omportement, à un **i**nstant donné, est **f**onction de la **con**s**c**ience que l'on a de **s**oi, en interaction avec l'**e**nvironnement, à cet **i**nstant donné .

$$[\, C_i \;\; f\, Csc\, (S \times E)_i \,]$$

4.8 Tenir compte du processus, c'est se rappeler que les différents aspects de l'**environnement social et privé** sont tous des STIMULI qui entraînent des RÉPONSES émotionnelles et cognitives, positives et négatives [des réponses apprises qui peuvent être modifiées]. [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»].

Remarque. Les lettres, les syllabes, les mots, les phrases, les chiffres sont des stimuli.

4.9 Tenir compte du processus permet d'appliquer un principe d'apprentissage important: aider la personne à découvrir les rapports de causalité qui existent entre ses comportements et les effets de ses comportements sur l'**environnement social et privé**: les résultats qu'elle obtient [voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»].

4.10 Tenir compte du processus permet de déterminer et de modifier le «lieu de contrôle» de l'adulte [Voir «les caractéristiques» du troisième mode].

4.11 Tenir compte du processus, c'est mettre à contribution, de façon systématique et ininterrompue, une métastratégie d'apprentissage – le processus lui-même – pour créer des situations d'apprentissage susceptibles d'instrumenter la personne [Voir la première rubrique, 1.8].

4.12 Tenir compte du processus, c'est comprendre et faire comprendre l'importance de mettre à contribution le processus [les quatre modes et les 16 compétences].

4.13 Tenir compte du processus signifie que l'on s'arrête, que l'on se prépare, que l'on s'observe et que l'on observe, que l'on modifie des comportements. Il est aussi «naturel» de s'arrêter pour autogérer son processus d'apprentissage qu'il est «naturel» de s'arrêter pour planifier un repas, un voyage...

4.14 Tenir compte du processus, c'est faire place à la créativité: l'exigence de mettre à contribution chaque mode et chaque compétence ne limite en rien la MANIÈRE de mettre à contribution les modes et les compétences.

4.15 Tenir compte du processus, c'est se rappeler:

- que lorsque les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées [premier mode];

- que [s'] informer c'est [se] donner du pouvoir [deuxième mode];

- qu'il est important de «se rendre compte», de réaliser que les apprentissages pourront être appliqués dans différentes situations de la vie quotidienne [troisième mode];

- que le transfert des apprentissages constitue le but ultime de la formation et l'achèvement de l'apprentissage fonctionnel. Sans lui, les condtions de vie demeurent inchangées et l'intervention est, pour ainsi dire, inutile [quatrième mode].

4.16 Tenir compte du processus, c'est préciser par rapport à quoi le processus se déroulait, se déroule ou se déroulera [de quelle expérience d'apprentissage il s'agit]. Plus l'expérience est complexe, pour la personne, plus elle exige d'être répétée. Le processus doit alors se dérouler plus lentement et plus fréquemment.

Exemples. J'apprends à faire fonctionner une tondeuse à gazon. Généralement, mon processus se déroule, assez rapidement, et une seule fois. J'apprends à interagir avec une personne qui ne «pense» pas comme moi. Généralement , mon processus se déroule, lentement, et à plusieurs reprises. Il en est de même pour l'apprentissage de notions de grammaire, de calcul, et autres.

4.17 Tenir compte du processus, c'est tenir compte de **son propre processus**, donc, le connaître et connaître les facteurs qui influent sur lui. Le processus d'apprentissage d'une personne joue un rôle majeur dans sa façon d'interagir avec l'environnement [apprendre, enseigner, animer, gérer...]. Il est donc important de connaître son propre style d'apprentissage ainsi que celui de ceux et de celles auprès de qui on intervient.

4.18 Tenir compte du processus, c'est se rappeler qu'il est **appris** par conditionnement répondant et par conditionnement opérant, et qu'il peut être restauré par l'instrumentation qui vise l'autonomie fonctionnelle [Voir la première rubrique, 1.8].

TABLEAU 1 — LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL : UN SYSTÈME

1er MODE D'APPRENTISSAGE	2e MODE D'APPRENTISSAGE	3e MODE D'APPRENTISSAGE	4e MODE D'APPRENTISSAGE
CARACTÉRISTIQUES : LES ÉMOTIONS	CARACTÉRISTIQUES : LES PERCEPTIONS	CARACTÉRISTIQUES : LES COGNITIONS	CARACTÉRISTIQUES : LES ACTIONS
→ RESSENTIR →	→ EXPLORER →	→ COMPRENDRE →	→ AGIR →
JE RESSENS.	↕ J'EXPLORE. Je ressens.	↕ JE COMPRENDS. J'explore. Je ressens.	↕ J'AGIS. Je comprends. J'explore. Je ressens.
PRINCIPALE DIFFICULTÉ : ÉVITER	PRINCIPALE DIFFICULTÉ : RÉPÉTER	PRINCIPALE DIFFICULTÉ : RATIONALISER	PRINCIPALE DIFFICULTÉ : COMPENSER
COMPÉTENCES PRÉALABLES :	COMPÉTENCES PRÉALABLES :	COMPÉTENCES PRÉALABLES :	COMPÉTENCES PRÉALABLES :
1. Je peux vivre au présent ( ).	5. Je peux recueillir des données ( ).	9. Je peux utiliser des mots et des concepts ( ).	13. Je peux courir des risques ( ).
2. Je peux m'ouvrir à l'expérience ( ).	6. Je peux sélectionner des données ( ).	10. Je peux porter des jugements ( ).	14. Je peux prendre des initiatives ( ).
3. Je peux m'engager sur le plan affectif ( ).	7. Je peux organiser des données ( ).	11. Je peux raisonner en présentant des arguments ( ).	15. Je peux assumer des responsabilités ( ).
4. Je peux me fier à mes impressions et à mon intuition ● ( ).	8. Je peux décrire des données ● ( ).	12. Je peux prendre des décisions et planifier mon action ● ( ).	16. Je peux évaluer mon efficacité et ma satisfaction ● ( ).
SUPERCOMPÉTENCE : LA MOTIVATION	SUPERCOMPÉTENCE : L'ATTENTION	SUPERCOMPÉTENCE : LA GÉNÉRALISATION	SUPERCOMPÉTENCE : L'APPLICATION

● : compétences charnières

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL EST APPRIS PAR CONDITIONNEMENT,
CE QUI DONNE LIEU À DES COMPORTEMENTS RÉPONDANTS [S2-(S1) → R±] ET OPÉRANTS [R → S±] QUI SONT INDISSOCIABLES.

J.P.

S = Stimulus R = Réponse

TABLEAU 2 : LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL : UNE SPIRALE

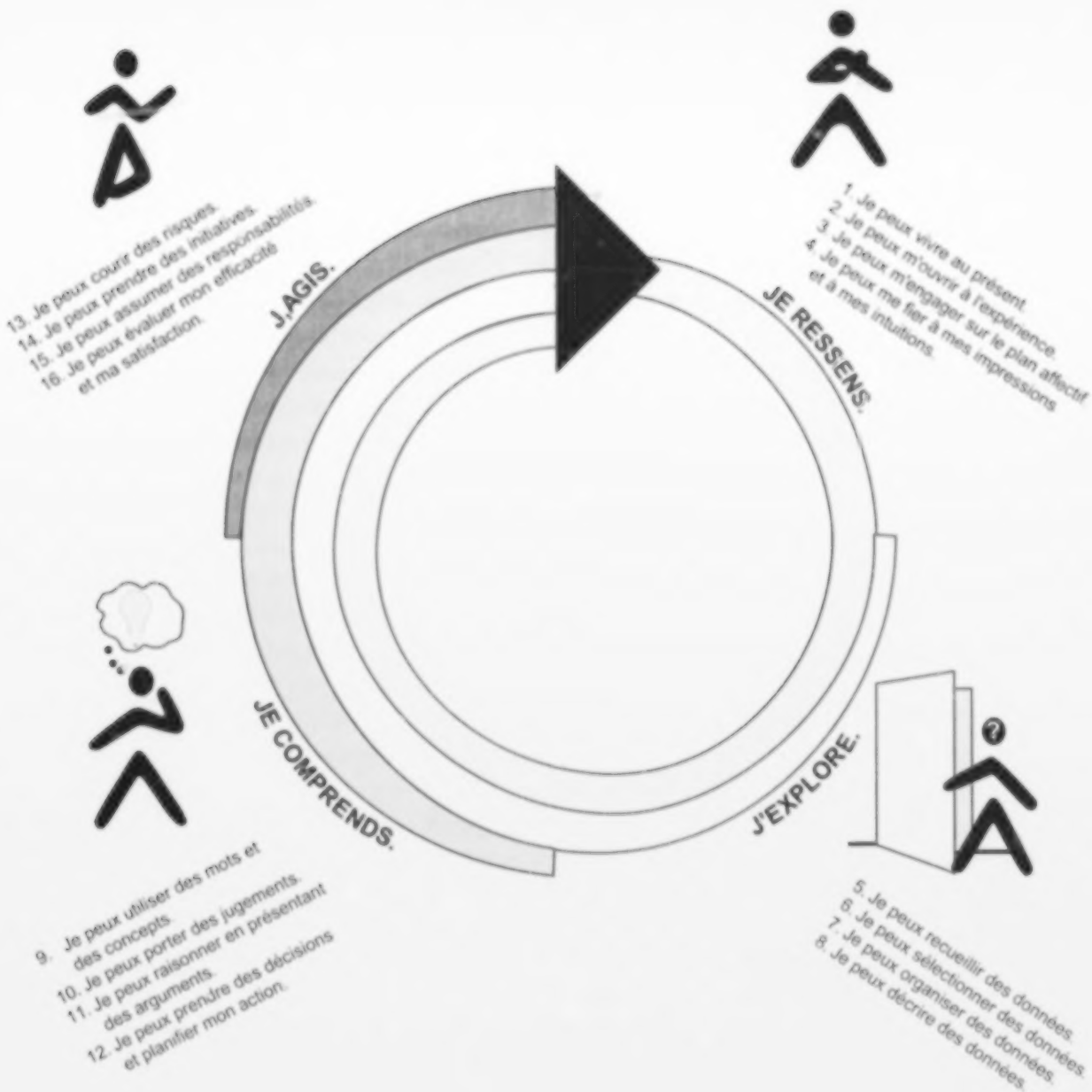

TABLEAU 3

COMMENT ENSEIGNER LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL
[Comment apprendre à apprendre]

****

J'instrumente de façon progressive en quatre étapes: je commence par enseigner la première étape, puis je passe à l'étape 2, lorsque la première étape est maîtrisée et ainsi de suite.
Note: Le recueil de textes intitulé «L'apprentissage» sera un complément très utile à la démarche qui est proposée ici.
(Voir l'annexe pour un scénario plus développé.)

1.	**D'abord, j'informe l'adulte sur le fait qu'il y a une manière d'apprendre qui est efficace et satisfaisante: il s'agit du processus d'apprentissage fonctionnel.** • Le processus utilise les quatre modes les plus importants de notre personnalité: les sensations-émotions, les perceptions [cinq sens], les cognitions [pensées, imagination] et les actions. • Les quatre modes se suivent: on ressent, on explore, on comprend et on agit. On parle alors de: **ressentir, explorer, comprendre et agir**. Après l'agir, le processus recommence. S'il s'est bien déroulé, il se déroulera encore mieux au prochain apprentissage. S'il s'est mal déroulé, il y aura des problèmes au prochain apprentissage.
2.	**Ensuite, j'informe l'adulte sur le fait qu'à chaque mode, il y a une difficulté fréquente: il faut l'éliminer autant que possible.** • Au premier mode, on est porté à **éviter** les expériences d'apprentissage nouvelles, plutôt qu'à **ressentir** ce qu'elles nous font vivre. • Au deuxième mode, on est porté à **répéter** ce que l'on sait déjà, plutôt qu'à **explorer** de nouvelles pistes. • Au troisième mode, on est porté à **rationaliser**, en refusant de remettre en question nos certitudes, plutôt qu'à **comprendre** les nouvelles réalités. • Au quatrième mode, on est porté à **compenser** par toutes sortes d'activités, plutôt qu'à **agir** en appliquant les apprentissages dans les situations de la vie quotidienne.
3.	**Puis, j'informe l'adulte sur le fait que chaque mode comprend quatre compétences préalables à l'apprentissage: il faut les développer.** • Au premier mode, on doit être présent à ce qui se passe; ouvert aux nouvelles expériences; engagé affectivement; à l'écoute de son intuition. • Au deuxième mode, on doit recueillir les données nécessaires à l'apprentissage; sélectionner les données les plus importantes; organiser les données en catégories; décrire les données que l'on a recueillies. • Au troisième mode, on doit posséder et utiliser du vocabulaire et des concepts; porter des jugements; raisonner; décider-planifier. • Au quatrième mode, on doit courir des risques; prendre des initiatives; assumer des responsabilités; évaluer son efficacité et sa satisfaction par rapport à l'ensemble du processus.
4.	**Enfin, j'informe l'adulte sur le fait que chaque mode a son facteur déterminant, c'est-à-dire sa «super-compétence»: il faut la développer.** • Au premier mode la **motivation** est indispensable, puisque c'est elle qui permet au processus de se dérouler de façon intéressante. • Au deuxième mode l'**attention** est indispensable, puisque c'est elle qui permet d'établir un premier contact avec de nouveaux contenus d'apprentissage. • Au troisième mode la **généralisation** est indispensable, puisque c'est elle qui permet de se rendre compte que ce que l'on apprend peut être utilisé dans les situations de la vie quotidienne. • Au quatrième mode l'**application** est indispensable, puisque c'est elle qui complète le processus d'apprentissage et qui assure la modification des conditions de vie.

TABLEAU 4
COMMENT ENSEIGNER
ET COMMENT APPRENDRE
SELON LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL

COMMENT ENSEIGNER SELON LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL [Comment aider à apprendre] (Voir l'annexe)	COMMENT APPRENDRE SELON LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL [Comment m'aider à apprendre]
PREMIER MODE : RESSENTIR LA MOTIVATION	**PREMIER MODE : RESSENTIR LA MOTIVATION**
1. Je présente l'apprentissage à réaliser. Je vérifie les réactions et la motivation. Je fais voir l'intérêt qu'il y a à apprendre. Je dédramatise...sans banaliser. Je favorise le développement des quatre compétences préalables de ce mode, en plaçant l'adulte en situation de les exercer et de les développer.	1. Je suis présent à ce qui se passe. J'ai le goût de commencer. Je me sens stimulé. J'ai l'impression que ça va être intéressant, que je vais apprendre beaucoup, que ça va me «rapporter» quelque chose, que des choses vont changer dans ma vie.
DEUXIÈME MODE : EXPLORER L'ATTENTION	**DEUXIÈME MODE : EXPLORER L'ATTENTION**
2. Je communique le contenu à apprendre, en utilisant divers moyens [méthodes, techniques...]. J'aide à acquérir les contenus: je le fais de façon passive [exposés, visionnement...] ou active [discussions, entrevues, documentation]. Je favorise le développement des quatre compétences préalables de ce mode, en plaçant l'adulte en situation de les exercer et de les développer.	2. Je participe en écoutant, en posant des questions, en discutant. Je m'informe auprès d'autres ressources [personnes, livres, télé, radio, journaux...]. Je relis mes notes. Je les organise. Je me fais des tableaux. Je révise tout ce que j'ai. Je me fais un «portrait», une vue d'ensemble de ce que je possède comme information.
TROISIÈME MODE : COMPRENDRE LA GÉNÉRALISATION	**TROISIÈME MODE : COMPRENDRE LA GÉNÉRALISATION**
3. J'assure la compréhension et je la vérifie par des questions, des exercices, des tests, des discussions. J'aide à trouver des situations de la vie quotidienne où les nouveaux apprentissages pourront être utilisés. J'aide à planifier l'application: qui fera quoi? où? quand et comment? J'incite à passer à l'action. Je favorise le développement des quatre compétences préalables de ce mode, en plaçant l'adulte en situation de les exercer et de les développer.	3. Je compare mon information. Je fais des liens. J'imagine des problèmes et tente de les résoudre. Je fais des exercices et je les corrige. Je réajuste ma compréhension. Je m'efforce de nommer l'essentiel de mon information, en en faisant une synthèse. Je trouve des situations où je pourrai utiliser mes nouveaux apprentissages. Je choisis ce que je ferai et décide où, quand et comment je le ferai.
QUATRIÈME MODE: AGIR L'APPLICATION	**QUATRIÈME MODE: AGIR L'APPLICATION**
4. J'aide à évaluer l'action. Je dédramatise les échecs, sans les banaliser. Je renforce les réussites et les efforts. J'encourage à poursuivre. Je propose un autre apprentissage. Je favorise le développement des quatre compétences préalables de ce mode, en plaçant l'adulte en situation de les exercer et de les développer.	4. J'ose agir, même si tout n'est pas parfaitement compris, maîtrisé, contrôlé. J'applique mes apprentissages et les rends, ainsi, explicites, concrets, utiles. J'ajuste mon action. Je fais un retour sur le résultat que j'obtiens. Je vérifie l'efficacité et la satisfaction que je retire, au terme de mon processus. Je me rends compte du degré de pouvoir réel que je possède. Je m'ouvre à un autre apprentissage.

TABLEAU 5

Pour apprendre plus facilement

Pour apprendre plus facilement
et pour mieux fonctionner dans la vie
quotidienne, j'utilise mon processus
d'apprentissage fonctionnel:

1. Je prends le temps de me rendre compte de la façon dont je me sens face à l'apprentissage que je veux faire: ma motivation, mes peurs...

2. Je concentre mon attention sur les renseignements qui me sont néces-saires pour apprendre ce que je veux apprendre.

3. Je m'arrête pour vérifier si j'ai bien compris, si j'ai vraiment appris quelque chose de nouveau et je choisis une situation de ma vie où je vais utiliser l'apprentissage que je viens de faire.

4. Je me sers, dans ma vie de tous les jours, de l'apprentissage que je viens de faire et j'améliore, ainsi, mes conditions de vie.

J.P.

CINQUIÈME RUBRIQUE: **PROTOCOLE POUR ASSURER UNE COMPRÉHENSION UNIVOQUE DES TRENTE-DEUX AFFIRMATIONS DU TEST SUR L'IDENTITÉ FONCTIONNELLE**

[Lorsqu'il est nécessaire de les expliquer]

5.1 LES STYLES FONCTIONNELS

5.2 LES PERSONNALITÉS EXTRAVERTIES ET INTROVERTIES

5.3 EXPLICATIONS DES TRENTE-DEUX AFFIRMATIONS DU TEST SUR L'IDENTITÉ FONCTIONNELLE

Notes

- Pour les règles touchant l'administration, la correction et l'interprétation du test, voir Patry, 1989b: chapitre 4.

- Pour passer le test, on utilise le feuillet de réponses qui donne les consignes, présente les trente-deux affirmations et contient les tableaux sur lesquels les résultats sont reproduits.

- Pour assurer une compréhension univoque des trente-deux affirmations, lorsque cela est nécessaire, on utilise les explications qui sont données plus bas.

5.1 LES STYLES FONCTIONNELS

Le processus d'apprentissage fonctionnel décrit le FONCTIONNEMENT des personnes. À l'aide du Test sur l'identité fonctionnelle, on peut reconnaître des profils d'apprentissage fonctionnel et des styles. Le style d'une personne peut aider à comprendre son degré d'efficacité fonctionnelle par rapport au stress imposé par l'environnement. De plus, le style d'une personne joue un rôle majeur dans sa façon d'interagir avec l'environnement [apprendre, enseigner, animer, gérer...]. Il est donc très souhaitable de connaître son propre style et celui de ceux et de celles auprès de qui on intervient. Voici les styles fonctionnels.

- **Le style émotif-perceptif**: lorsque les premier et deuxième modes sont privilégiés [Voir la description de ces modes à la première rubrique]. La personne se caractérise principalement par son originalité. Elle opte généralement pour les humanités, les arts libéraux et les interventions d'aide. Cette personne a une personnalité plus ou moins extravertie ou introvertie. Premier mode: extraversion; deuxième mode: introversion.
  [Voir 5.2: Les personnalités extraverties et introverties.]

- **Le style perceptif-cognitif**: lorsque les deuxième et troisième modes sont privilégiés [Voir la description de ces modes à la première rubrique]. La personne se caractérise principalement par sa capacité à créer des modèles théoriques. Elle opte généralement pour les sciences fondamentales, la mathématique et la conception de projets. Cette personne a une personnalité introvertie. Deuxième et troisième modes: introversion.
  [Voir 5.2: Les personnalités extraverties et introverties.]

- **Le style cognitif-actif**: lorsque les troisième et quatrième modes sont privilégiés [Voir la description de ces modes à la première rubrique]. La personne se caractérise principalement par sa capacité à mettre des idées en pratique [elle agit en s'appuyant sur des bases rationnelles]. Elle opte généralement pour le génie et les domaines techniques et pratiques. Cette personne a une personnalité plus ou moins introvertie ou extravertie. Troisième mode: introversion; quatrième mode: extraversion. [Voir 5.2: Les personnalités extraverties et introverties.]

- **Le style actif-émotif**: lorsque les quatrième et premier modes sont privilégiés [Voir la description de ces modes à la première rubrique]. La personne se caractérise principalement par sa capacité à exécuter et à mener à terme des projets. Elle opte généralement pour la gestion, les relations publiques et l'organisation. Cette personne a une personnalité extravertie. Quatrième et premier modes: extraversion. [Voir 5.2: Les personnalités extraverties et introverties.]

5.2 LES PERSONNALITÉS EXTRAVERTIES ET INTROVERTIES

[Selon Jung (1963) et Eysenck (1959).]

Les personnalités extraverties et introverties, rarement, sinon jamais «pures», sont des manières différentes et saines de voir la vie. Ce sont des «dispositions» qui peuvent évoluer, tenant compte de l'environnement avec lequel elles entrent en interaction. Pour Eysenck, ces dispositions sont des propriétés génétiquement déterminées du système nerveux central.

La personnalité extravertie «typique» [premier mode: extravertie-émotive; quatrième mode: extravertie-active]: la personne est sociable, aime les réunions, possède de nombreux amis, éprouve le besoin de parler avec les autres et n'aime guère lire et apprendre toute seule. Elle aime prendre des risques, agit sous l'impulsion du moment. Elle aime les plaisanteries, a toujours la répartie prompte et désire souvent changer d'activité. Elle montre ses sentiments, mais est facilement agressive et se met assez vite en colère. Dans l'ensemble, son autorégulation n'est pas systématique, elle a assez souvent besoin d'encadrement. Elle est optimiste et ne se fait pas de mauvais sang.

L'énergie de la personnalité extravertie est orientée vers le dehors. La personne a la sensation de faire partie du monde, elle est solidaire et pour elle, tous les êtres humains se ressemblent. Pour la personne qui a une personnalité extravertie, c'est l'objectivité qui prime. Ce sont les événements qui se produisent en dehors d'elle qui sont primordiaux et qui, depuis sa naissance, jouent le rôle décisif. Son lieu de contrôle est plutôt externe [Voir le troisième mode, l'élément «caractéristiques»].

Enfin, la personne qui est extravertie possède aussi les traits suivants:

1. elle est primaire, c'est-à-dire que ses réactions aux situations [réussites, échecs, gains, pertes] sont immédiates, assez superficielles et de courte durée;

2. chez elle, les réactions de peurs conditionnées [phobies sociales ou scolaires...] apparaissent plus difficilement et disparaissent plus facilement [extinction];

3. elle voit son efficacité fonctionnelle augmenter en présence du stress;

4. elle peut avoir des difficultés à fixer son attention [réf.: deuxième mode];

5. elle rencontre assez rarement des problèmes d'adaptation;

6. elle tend à être dépendante dans ses relations interpersonnelles;

7. elle crée des relations interpersonnelles horizontales [en étendue];

8. elle est plutôt visuelle [premier mode: visuelle-émotive; quatrième mode: visuelle-active];

9. l'hémisphère droit domine?

Voir le tableau 6, page 109.

La personnalité introvertie «typique» [deuxième mode: introvertie-perceptive; troisième mode: introvertie-cognitive]: la personne est calme, retirée, introspective. Elle aime mieux les livres que les gens. Elle se montre réservée et distante sauf avec des amis intimes. Elle tend à rester au second plan et se méfie des impulsions du moment. Elle évite les émotions, traite chaque chose en son temps et tient à adopter un mode de vie bien organisé. Elle ne montre pas ses sentiments, se conduit rarement de façon agressive et ne se met pas facilement en colère. C'est une personne de confiance quelque peu pessimiste qui attache une grande importance aux valeurs morales.

L'énergie de la personnalité introvertie est orientée vers le dedans. La personne ne se coupe pas du monde, mais communique avec lui au moyen de sa «vision» intérieure. Pour elle chaque être humain est original et exceptionnel. Pour la personne qui a une personnalité introvertie, c'est la subjectivité qui prime. La réaction subjective aux événements est déterminante. Elle s'intéresse avant tout au sens qu'il faut attribuer à l'événement et ne réagit pas avec le même empressement que l'extravertie. Son lieu de contrôle est plutôt interne [Voir le troisième mode, l'élément «caractéristiques»].

Enfin, la personne qui est introvertie possède aussi les traits suivants:

1. elle est secondaire, c'est-à-dire que ses réactions aux situations [réussites, échecs, gains, pertes] sont lentes, profondes et de longue durée;

2. chez elle, les réactions de peurs conditionnées [phobies sociales ou scolaires...] apparaissent plus facilement et disparaissent plus difficilement [extinction];

3. elle voit son efficacité fonctionnelle diminuer en présence du stress;

4. elle n'a pas de difficulté particulière à fixer son attention [réf.: deuxième mode];

5. elle rencontre assez souvent des problèmes d'adaptation;

6. elle tend à être indépendante dans ses relations interpersonnelles;

7. elle crée des relations interpersonnelles verticales [en profondeur];

8. elle est plutôt auditive [deuxième mode: auditive-perceptive; troisième mode: auditive-cognitive];

9. l'hémisphère gauche domine?

Voir le tableau 6, page 109.

5.3 EXPLICATIONS DES TRENTE-DEUX AFFIRMATIONS DU TEST SUR L'IDENTITÉ FONCTIONNELLE

Explications que l'on peut donner à un apprenant ou à une apprenante pour l'aider à comprendre les trente-deux affirmations du Test sur l'identité fonctionnelle. Il faut d'abord lire l'affirmation, puis donner les explications pour aider à la comprendre.

Dans les explications qui suivent, les mots «chose», «quelque chose», «situation», «quelqu'un» se réfèrent aux diverses situations que tu rencontres dans la vie de tous les jours. Pour répondre, tu ne dois pas penser à une seule situation, mais à ce que tu fais dans la plupart des situations que tu vis.

1. **Je suis intéressé par le présent, ici et maintenant.**

   - Ce qui t'intéresse le plus, c'est ce qui est en train de se passer.
   - Le présent t'intéresse plus que le passé ou le futur.

2. **Je suis ouvert lorsque j'entre en contact avec des phénomènes nouveaux et je prends le temps de les examiner.**

   - Quand tu as des sentiments [désirs, peurs, gêne...] nouveaux ou des pensées nouvelles [retourner aux études, pourquoi la souffrance...] tu t'y intéresses.
   - Quand quelqu'un te propose quelque chose de nouveau tu t'y intéresses.

3. **Je suis capable de m'engager affectivement dans une situation en étant proche de mes sensations, de mes sentiments et de mes émotions.**

   - Quand tu as de la peine, tu la vis comme elle se présente.
   - Quand tu as du plaisir, une joie, tu en profites.

4. **Je me laisse guider par mes impressions et mon intuition.**

   - Quand «ça te dit que», tu en tiens compte.

   - Quand «ton petit doigt» te dit quelque chose, tu l'écoutes.

5. **J'accorde de l'importance à mes besoins à l'instant où ils se manifestent.**

   - Quand tu as besoin de quelque chose, tu t'en occupes immédiatement.

   - Si tu as faim ou soif, ou si tu éprouves un besoin de tendresse, tu t'arranges pour satisfaire ces besoins le plus tôt possible.

6. **Je me sens bien dans ce qui est différent et dans ce qui apporte du changement à mes habitudes quotidiennes.**

   - Tu aimes quand ça bouge dans ta vie.

   - Tu aimes quand il se passe des choses nouvelles autour de toi.

7. **Je me laisse émouvoir quand un événement me touche.**

   - Quand quelque chose de triste ou de joyeux arrive, tu pleures ou tu ris si tu en ressens le besoin.

   - Quand tu regardes une émission de télévision, il t'arrive de rire ou de pleurer.

8. **Je me fie à ce que je pressens spontanément.**

   - Quand quelque chose te dit que ça va bien aller ou que ça va mal aller, tu en tiens compte.

   - Il t'arrive d'accepter de faire des choses, sans en connaître toutes les conséquences, parce que tu as l'impression que ça va bien aller.

9. **Je peux recueillir toutes les données qui me sont nécessaires lorsque je veux explorer une situation qui m'intéresse.**

   - Quand tu veux résoudre un problème ou réaliser un projet, tu es capable de te procurer toute l'information qui est nécessaire.

   - Tu peux te renseigner aux bons endroits, sur les bonnes choses et au bon moment.

10. **Je suis capable de sélectionner les éléments importants d'une situation.**

   - Quand tu te procures ou quand tu reçois beaucoup de renseignements, tu es capable de reconnaître ceux qui sont importants pour toi.

   - Si tu as à résoudre un problème [scolaire, personnel, professionnel], tu reconnais ce qui peut t'aider à résoudre ton problème.

11. **Je peux classer, organiser les éléments que je trouve importants dans une situation.**

   - Tu es capable de mettre de l'ordre dans l'information que tu te procures ou que tu reçois.

   - Si on te demande de regrouper des objets, des mots, des photographies qui se ressemblent, tu peux le faire.

12. **Je peux décrire les résultats que j'obtiens lorsque j'ai examiné une situation avec soin.**

   - Tu es capable de décrire ce que tu possèdes comme information.

   - Tu es capable de faire un bilan de tous les renseignements que tu as obtenus.

13. **Je suis capable de me renseigner sur une situation lorsque c'est nécessaire.**

- Si tu as un besoin particulier, tu peux te renseigner [par **exemple** quand tu veux savoir comment te rendre quelque part, comment t'inscrire à un cours, comment t'habiller pour une occasion spéciale].

- Si tu veux savoir quelque chose, tu t'organises pour t'informer sans demander à quelqu'un d'autre de le faire à ta place.

14. **Je peux reconnaître ce qui est important dans les situations que j'examine.**

- Quand tu as obtenu les renseignements que tu voulais, tu es capable de reconnaître ceux qui te sont utiles et ceux qui ne te sont pas utiles.

- Dans une expérience que tu viens de vivre, où il s'est passé beaucoup de choses, tu peux reconnaître ce qui s'est passé d'important.

15. **Je suis capable de mettre de l'ordre dans les renseignements que je possède sur une situation donnée.**

- Tu peux mettre de l'ordre dans l'information qui te vient des autres, des journaux, de la radio ou de la télévision.

- Quand tu reviens du kiosque d'information touristique, tu peux classer les dépliants qu'on t'a remis, en fonction des régions, des lieux qui t'intéressent.

16. **Je suis capable de décrire une situation que je viens d'explorer.**

- Tu peux énumérer les renseignements que tu t'es procurés sur un sujet quelconque.

- Tu reviens d'un voyage. Tu peux faire un réçit de toutes les choses que tu as vues.

17. **Je possède et j'utilise les mots qui me sont nécessaires pour exprimer ce que je veux communiquer.**

    - Quand tu veux parler à quelqu'un d'un sujet particulier, tu arrives à le faire.

    - Tu dis ce que tu as à dire, parce que tu trouves les mots pour le dire.

18. **Je peux porter des jugements sur ce que j'ai vécu et sur ce que je vis.**

    - Tu es capable de dire si tu as aimé ou si tu n'as pas aimé une expérience que tu as vécue.

    - Tu peux dire si une expérience que tu viens de vivre t'a rendu service ou non.

19. **Je suis capable de raisonner logiquement, en prenant le temps qu'il me faut pour analyser une situation avec calme.**

    - Quand tu discutes, tu peux rester calme, garder tes idées claires, même si la situation t'énerve.

    - Quand quelque chose te tient à coeur tu le défends en utilisant des arguments.

20. **Je suis capable de faire des choix, de les intégrer à mes valeurs et de prendre des décisions.**

    - Quand tu dois choisir, tu peux le faire en tenant compte de ce que tu aimes et de ce que tu n'aimes pas.

    - Quand tu décides de quelque chose, tu le fais en prenant en considération les valeurs auxquelles tu tiens.

21. **Je possède le vocabulaire dont j'ai besoin pour échanger des idées avec les autres.**

- Quand tu veux dire quelque chose de précis, à des amis ou à des étrangers, tu le fais.

- Quand tu veux exprimer quelque chose, tu trouves les bons mots pour l'exprimer.

22. **Je suis capable de me prononcer sur des événements.**

- Tu peux dire ce que tu penses, quand quelque chose d'important arrive dans ton entourage.

- Tu as des opinions sur ce qui se passe autour de toi et tu les fais connaître.

23. **Je possède les arguments dont j'ai besoin lorsque je veux prouver ce que j'affirme.**

- Tu as le tour de faire passer tes idées.

- Tu es capable de dire pourquoi tu penses de telle manière, face à une situation donnée.

24. **Je peux me déterminer sur la manière d'entreprendre une action, une fois que j'ai décidé de la réaliser.**

- Tu es capable de te préparer pour faire quelque chose que tu veux faire.

- Quand tu entreprends un projet, un voyage par **exemple**, tu le fais toujours en étant préparé.

25. **Je suis capable de prendre des risques.**

- Tu peux risquer de faire des choses, même si ça te fait peur.
- Si on t'offre un travail, pour lequel tu n'as pas toutes les compétences, mais qu'on te dit que tu pourras apprendre en le faisant, tu oses accepter.

26. **Je peux m'affirmer, en prenant des initiatives.**

- Tu fais des choses sans attendre que les autres les fassent d'abord.
- Quand une situation ne convient pas au groupe dans lequel tu te trouves, tu proposes des changements.

27. **Je suis capable d'assumer, sans culpabilité, la responsabilité de mes actes.**

- Quand tu fais quelque chose qui te semble correct, tu le fais sans te sentir mal.
- Tu te sens à l'aise pour reconnaître en quoi tu es responsable de la réussite ou de l'échec d'un projet auquel tu as participé.

28. **Je suis capable de mesurer l'intensité de ma satisfaction, en examinant l'effet de mes comportements sur l'environnement et sur moi-même.**

- Tu peux dire si tu es satisfait quand tu vois ce que ton comportement a donné comme résultat.
- Tu es capable de nommer les causes de ta réussite ou de ton échec.

29. **J'agis, tout en sachant que quelque chose de désagréable peut m'arriver.**

- Il t'arrive de faire des choses, en te disant que «qui ne risque rien, n'a rien».
- Tu entreprends des projets, même quand tu n'es pas certain que ça va réussir.

30. **Je prends les devants sans attendre que les autres le fassent.**

- Quand tu as l'idée de proposer des choses ou de faire des gestes, tu le fais.
- Il t'arrive d'être le premier ou la première à faire quelque chose de nouveau.

31. **J'accepte d'être responsable, même si des conflits peuvent survenir à la suite de mes comportements.**

- Quand tu agis dans une situation donnée, tu peux reconnaître ta responsabilité, même quand les choses tournent plus ou moins bien.
- Tu assumes tes obligations, même dans les cas difficiles [élever des enfants, poursuivre des études...].

32. **Je peux évaluer l'efficacité des gestes que j'ai posés en vue d'atteindre des objectifs précis.**

- Si tu parles ou si tu fais un geste dans un but précis, tu es capable de te rendre compte si ça a donné quelque chose, si tu as été efficace.
- Quand tu viens de terminer un projet, tu peux examiner comment les choses se sont passées et tu peux nommer ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné.

TABLEAU 6: LES MODES DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL ET LEUR RAPPORT AVEC LES PERSONNALITÉS EXTRAVERTIES ET INTROVERTIES (Jean Patry)

PREMIER MODE **Les émotions: ressentir**	DEUXIÈME MODE **Les perceptions: explorer**	TROISIÈME MODE **Les cognitions: comprendre**	QUATRIÈME MODE **Les actions: agir**
PERSONNALITÉ EXTRAVERTIE 1. primaire: descente rapide, remontée lente ⇑; 2. peurs conditionnées ⇓; 3. efficacité ⇑ si stress ⇑; 4. attention ⇓; 5. adaptation ⇑; 6. dépendance ⇑; 7. relations horizontales [en étendue] ⇑; 8. visuelle-émotive⇑; 9. hémisphère droit ⇑ ?	**PERSONNALITÉ INTROVERTIE** 1. secondaire: descente lente, remontée lente ⇑; 2. peurs conditionnées ⇑; 3. efficacité ⇓ si stress ⇑; 4. attention ⇑; 5. adaptation ⇓; 6. dépendance ⇓; 7. relations verticales [en profondeur]⇑; 8. auditive-perceptive⇑; 9. hémisphère gauche⇑?	**PERSONNALITÉ INTROVERTIE** 1. secondaire: descente lente, remontée lente ⇑; 2. peurs conditionnées ⇑; 3. efficacité ⇓ si stress ⇑; 4. attention ⇑; 5. adaptation ⇓; 6. dépendance ⇓; 7. relations verticales [en profondeur]⇑; 8. auditive-cognitive⇑; 9. hémisphère gauche ⇑ ?	**PERSONNALITÉ EXTRAVERTIE** 1. primaire: descente rapide, remontée rapide ⇑; 2. peurs conditionnées ⇓; 3. efficacité ⇑ si stress ⇑; 4. attention ⇓; 5. adaptation ⇑; 6. dépendance ⇑; 7. relations horizontales [en étendue]⇑; 8. visuelle-active⇑; 9. hémisphère droit ⇑ ?
Caractéristiques: les émotions [Ressentir]	**Caractéristiques:** les perceptions [Explorer]	**Caractéristiques:** les cognitions [Comprendre]	**Caractéristiques:** les actions [Agir]
Principale difficulté: l'évitement	**Principale difficulté:** la répétition	**Principale difficulté:** la rationalisation	**Principale difficulté:** la compensation
Compétences préalables. **Pouvoir:** vivre au présent, être ouvert aux expériences, s'engager affectivement, se fier à ses impressions, à son intuition	**Compétences préalables.** **Pouvoir:** recueillir des données, les sélectionner, les organiser, les décrire	**Compétences préalables.** **Pouvoir:** utiliser des mots et des concepts, juger, raisonner, décider-planifier	**Compétences préalables.** **Pouvoir:** courir des risques, prendre des initiatives, assumer des responsabilités, évaluer l'efficacité et la satisfaction
Facteur déterminant: la motivation [Super compétence]	**Facteur déterminant:** l'attention [Super compétence]	**Facteur déterminant:** la généralisation [Super compétence]	**Facteur déterminant:** l'application [Super compétence]
Faciliter l'apprentissage d'une personne qui privilégie le premier mode, c'est... [voir 2e rubrique: 1er mode]	**Faciliter l'apprentissage** d'une personne qui privilégie le deuxième mode, c'est... [voir 2e rubrique: 2e mode]	**Faciliter l'apprentissage** d'une personne qui privilégie le troisième mode, c'est... [voir 2e rubrique: 3e mode]	**Faciliter l'apprentissage** d'une personne qui privilégie le quatrième mode, c'est... [voir 2e rubrique: 4e mode]

SIXIÈME RUBRIQUE: «QUE SAIS-JE?» [Exercices de compréhension: troisième mode]

6.1. TEST SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL
6.2. MINI-ÉTUDES DE CAS
6.3. ASSOCIATIONS: INDICES COMPORTEMENTAUX ET COMPÉTENCES RATTACHÉES AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL
6.4. ASSOCIATIONS: EXERCICES ET COMPÉTENCES RATTACHÉES AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL
6.5. CORRIGÉ

Les exercices présentés dans cette rubrique permettent de vérifier la compréhension que l'on a des principales notions liées au processus d'apprentissage fonctionnel. Ces exercices préparent à passer à l'action, ce qui est d'ailleurs proposé à la huitième rubrique.

6.1 TEST SUR LE PROCCESSUS D'APPENTISSAGE FONCTIONNEL

		Vrai	Faux
1.	Le processus d'apprentissage fonctionnel résulte de l'actualisation, par l'apprentissage, de potentialités présentes dans la personne.	[ ]	[ ]
2.	Le processus comprend trois modes fondamentaux et un mode facultatif.	[ ]	[ ]
3.	Les modes émotif et perceptif sont des modes plutôt introvertis.	[ ]	[ ]
4.	Une personne qui a un style cognitif-actif agit en s'appuyant sur des bases rationnelles.	[ ]	[ ]
5.	Le quatrième mode du processus correspond au transfert des apprentissages, sans lequel les conditions de vie ne sont pas changées.	[ ]	[ ]
6.	Il est très important de déterminer par rapport à quoi le processus se déroule.	[ ]	[ ]
7.	Le processus constitue un effet et une cause de l'apprentissage.	[ ]	[ ]
8.	Il est à peu près impossible de restaurer le processus fonctionnel.	[ ]	[ ]
9.	Le processus fonctionne plus ou moins selon que les potentialités fonctionnelles ont été plus ou moins développées.	[ ]	[ ]

10.	Le processus échappe à l'autorégulation.	[ ]	[ ]
11.	Le déroulement du processus transforme une expérience implicite en une expérience explicite.	[ ]	[ ]
12.	L'ordre des modes du processus peut être changé.	[ ]	[ ]
13.	Chacun des modes du processus d'apprentissage fonctionnel comprend quatre compétences dont certaines sont facultatives.	[ ]	[ ]
14.	Les modes du processus sont distincts, successifs, cumulatifs et concomitants.	[ ]	[ ]
15.	Dans le déroulement du processus, l'ordre des modes est le suivant: les émotions, les cognitions, les perceptions, les actions.	[ ]	[ ]
16.	La principale difficulté rencontrée au deuxième mode est la répétition.	[ ]	[ ]
17.	Le renforcement et la punition jouent un rôle déterminant dans le processus et plus particulièrement au 4^{e} mode.	[ ]	[ ]
18.	La compétence «pouvoir évaluer» fait partie du 4^{e} mode.	[ ]	[ ]
19.	Ce qui est expérimenté au 4^{e} mode n'exerce pas d'influence sur le déroulement du processus dans de futurs apprentissages.	[ ]	[ ]
20.	La compétence «pouvoir organiser des données» fait partie du 2^{e} mode.	[ ]	[ ]

21. Lorsque le processus est dysfonctionnel, il peut être restauré par l'instrumentation. [ ] [ ]

22. Le transfert des apprentissages est l'aboutissement du processus. [ ] [ ]

23. La compétence «être ouvert à l'expérience» fait partie du 2^{e}mode. [ ] [ ]

24. Chaque mode comprend quatre compétences qui sont des préalables à l'apprentissage. [ ] [ ]

25. Le processus d'apprentissage est appris, mais il n'a rien à voir avec le conditionnement. [ ] [ ]

26. À chaque mode correspondent les facteurs déterminants suivants: au mode émotif la motivation; au mode perceptif l'attention; au mode cognitif la généralisation; au mode actif l'application. [ ] [ ]

27. La compétence «pouvoir raisonner» fait partie du 1er mode. [ ] [ ]

28. Le processus constitue un passage de l'explicite à l'implicite. [ ] [ ]

29. Les seize compétences du processus sont acquises par conditionnement répondant [R-S] et par conditionnement opérant [S-R] qui sont indissociables. [ ] [ ]

30. Le processus correspond au développement spontané de l'expérience personnelle, enrichi d'un effort d'autorégulation fonctionnelle. [ ] [ ]

6.2 MINI-ÉTUDES DE CAS

À l'aide du tableau LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL, trouver à quelle compétence du processus [1 à 16] correspondent les comportements qui suivent. Peut-on faire quelque chose pour les modifier?

1. Alain a beaucoup de difficulté à reconnaître qu'il s'est trompé. C'est toujours la faute de quelqu'un d'autre [ ].

2. Claude ne semble jamais savoir si l'apprentissage que nous nous préparons à faire répond à ses besoins [ ].

3. Claudette n'arrive pas à faire un choix lorsqu'il s'agit de planifier une action dans son milieu [ ].

4. Claudine laisse toujours les autres prendre les devants [ ].

5. Esther ne peut pas faire de compte rendu [ ].

6. Évelyne ne peut absolument pas dire si elle est satisfaite ou non à la suite de l'application, dans la vie quotidienne, d'un apprentissage qu'elle a fait à l'atelier [ ].

7. Jacques ne s'intéresse à rien de ce qu'on lui propose [ ].

8. Jean a de la difficulté à classer des objets, des mots, des sons [ ].

9. Jules a beaucoup de peine à s'exprimer. Il ne trouve jamais ses mots [ ].

10. Julien a beaucoup de difficulté à s'informer ou à être informé de quoi que ce soit [ ].

11. Lise ne s'engage absolument pas dans son apprentissage [ ].

12. Lucien perd tous ses moyens lorsqu'il s'agit de résoudre un problème écrit en arithmétique [ ].

13. Paulette peut difficilement éliminer des mots ou des sons à partir de critères établis [ ].

14. Pierre ne peut se prononcer sur à peu près rien [ ].

15. Richard est continuellement dans la lune [ ].

16. Paul a peur de se tromper s'il va seul à la caisse populaire [ ].

6.3 ASSOCIATIONS: INDICES COMPORTEMENTAUX ET COMPÉTENCES RATTACHÉES AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL

Les indices comportementaux qui suivent permettent d'observer les seize compétences du processus d'apprentissage fonctionnel. À chacun des indices associez la compétence qu'il permet d'observer.

1. Pose des questions sur la situation présente [ ].
2. Communique ses premières impressions face à un apprentissage à réaliser [ ].
3. Fait un bilan personnel de ce qui a été recueilli, sélectionné et organisé [ ].
4. Prend une décision au terme d'une délibération raisonnable [ ].
5. Confronte le résultat obtenu à l'objectif visé [ ].
6. Abandonne une tâche pour s'intéresser à ce qui lui est proposé [ ].
7. Se procure tous les documents liés à la question qui l'intéresse [ ].
8. S'exprime avec aisance dans ses communications orales [ ].
9. Agit, même si des éléments demeurent inconnus [ ].
10. Parle du thème proposé en racontant un fait personnel [ ].
11. Élimine les données non pertinentes [ ].
12. Établit des rapports entre des événements ou des idées [ ].
13. Propose des idées, des actions, des situations [ ].
14. Procède au classement des données en utilisant des critères de classement [ ].
15. Utilise des arguments pour démontrer quelque chose [ ].
16. Assume les conséquences de ses actions [ ].

6.4 ASSOCIATIONS: EXERCICES ET COMPÉTENCES RATTACHÉES AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL

Les exercices qui suivent permettent de développer les seize compétences du processus d'apprentissage fonctionnel. À chacun des exercices associez la compétence qu'il permet de développer. Pour quelques associations, il faut être perspicace...

Remarque. Les exercices constituent un entraînement et des correctifs appropriés doivent être apportés au fur et à mesure qu'ils se déroulent. «Demander de», «faire faire», «faire énumérer» etc. doivent être compris comme «entraîner à»; cela nécessite inévitablement la répétition. POUR QU'UNE COMPÉTENCE SE DÉVELOPPE, IL FAUT HABITUELLEMENT FAIRE BEAUCOUP D'EXERCICES ET CELA PENDANT LONGTEMPS.

1. Je propose de traiter d'un sujet [thème] d'actualité [ ].

2. Je demande d'énumérer trois choses aimées et je fais verbaliser ce qui est ressenti [ ].

3. D'un commun accord, nous établissons des critères et je demande d'éliminer des données en trop, en tenant compte des critères [ ].

4. Je fais trouver des qualificatifs à des choses, à des personnes [ ].

5. Je fais choisir entre deux ou plusieurs objets ou situations [ ].

6. Je demande de trouver des situations de réussite ou d'échec attribuables à soi-même [ ].

7. Je fais vivre une expérience familière, puis, progressivement, je propose des expériences moins familières, puis inconnues. Je fais remarquer que les impressions éprouvées, lors des expériences, n'auraient pu l'être sans l'ouverture à ces expériences [ ].

8. Je fais exprimer, spontanément, ce que peut «rapporter» l'apprentissage proposé [la première impression] [ ].

9. Je fais regrouper des objets [des boutons...] selon la couleur, la grandeur, la forme.... [ ].

10. Je demande d'émettre une opinion précise sur un sujet d'actualité [ ].

11. Je donne une consigne complexe et je demande de la mettre en pratique [ ].

12. Je fais raconter comment un projet personnel a été réalisé [ ].

13. Je fais explorer un menu, une recette, une consigne et je demande de dire ce qui a été retenu [ ].

14. Je donne une consigne [oralement ou par écrit ou sur bande magnétoscopique], et je demande de la reproduire de la même façon [ ].

15. Je propose une énigme et demande de la résoudre. Je fais expliquer le procédé de résolution [ ].

16. Je demande de visualiser des situations permettant de prendre des initiatives [comment les choses pourraient se passer] [ ].

6.5 CORRIGÉ

TEST SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL

1: V;	2: F;	3: F;	4: V;
5: V;	6: V;	7: V;	8: F;
9: V;	10: F;	11: V;	12: F ;
13: F;	14: V;	15: F;	16: V;
17: V;	18: V;	19: F;	20: V;
21: V;	22: V;	23: F;	24: V;
25: F;	26: V;	27: F;	28: F;
29: F;	30: V.		

MINI-ÉTUDES DE CAS

1: 15;	2: 4;	3: 12;	4: 14;
5: 8;	6: 16;	7: 2;	8: 7;
9: 9;	10: 5;	11: 3;	12: 11;
13: 6;	14: 10;	15: 1;	16: 13.

ASSOCIATIONS: INDICES COMPORTEMENTAUX ET COMPÉTENCES

1: 1;	2: 4;	3: 8;	4: 12;
5: 16;	6: 2;	7: 5;	8: 9;
9: 13;	10: 3;	11: 6;	12: 10;
13: 14;	14: 7;	15: 11;	16: 15.

ASSOCIATIONS: EXERCICES ET COMPÉTENCES

1: 1;	2: 3;	3: 6;	4: 9;
5: 12;	6: 15;	7: 2;	8: 4;
9: 7;	10: 10;	11: 13;	12: 16;
13: 5;	14: 8;	15: 11;	16: 14.

SEPTIÈME RUBRIQUE: **L'INTERVENTION POUR DÉVELOPPER, DE FAÇON SYSTÉMATIQUE, LES COMPÉTENCES RATTACHÉES AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL**

REMARQUES

L'INTERVENTION

7.1 **LA COLLECTE DES DONNÉES**
7.2 **LE DIAGNOSTIC**
7.3 **LA PLANIFICATION D'UNE STRATÉGIE**
7.4 **LA RÉALISATION**
7.5 **L'ÉVALUATION**

Cette rubrique constitue une invitation à passer à l'action: le quatrième mode avec ses risques, ses initiatives, ses responsabilités et son évaluation. Appliquer ce que l'on a compris, sans attendre de tout maîtriser, de tout contrôler. Oser, risquer, comme nous incitons les autres à le faire.

Il existe trois façons de développer les compétences préalables.

Dans un premier temps, on prépare l'activité d'apprentissage en plaçant les adultes en situation d'exercer et de développer les compétences préalables. Cette manière de procéder est fondamentale, quant à l'instrumentation, ET ELLE EST PROPRE AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL.

Dans un deuxième temps, on peut utiliser les exercices présentés dans le présent document au regard des deux principes formulés, à savoir: la simplicité et la rapidité d'utilisation; puis la possibilité d'associer, en contiguïté, l'exercice et l'apprentissage que l'on veut améliorer [voir Introduction].

Dans un troisième temps, lorsque l'intervention habituelle et l'utilisation des exercices ne donnent pas les résultats souhaités, on peut intervenir de façon systématique. La présente rubrique décrit cette intervention systématique.

À vous de jouer!

REMARQUES

1. Dans le présent document, des indices comportementaux et des exercices ont été énumérés pour chaque compétence du processus d'apprentissage fonctionnel. Rien n'empêche que d'autres indices comportementaux et d'autres exercices soient «inventés» par les utilisatrices et les utilisateurs du document.

2. Le choix de l'exercice se fait au regard des critères suivants:

   - la compétence à développer;
   - l'état de la compétence: inadaptée [insuffisante] ou déficitaire [absente];
   - les aptitudes et les affinités de la personne qui intervient;
   - les capacités et les affinités de l'adulte;
   - le contexte. **Exemple**. Si je demande d'émettre une opinion sur un sujet compromettant, je risque de ne pas entendre d'opinion. Je peux alors penser que les adultes ne peuvent pas s'entraîner à émettre une opinion, alors qu'en réalité ils se compromettraient en le faisant. C'est une variable parasite que je n'avais pas identifiée. Il faut donc que je tienne compte du contexte de vie des adultes avec lesquels je travaille, et que je procède progressivement.

3. Un exercice peut être utilisé pour développer une compétence, puis réaménagé pour développer d'autres compétences. **Exemple**. L'exercice E-5.5: «Je fais recueillir des objets [des crayons, des gommes à effacer...]». On peut, ensuite, faire sélectionner les objets pertinents, puis les faire regrouper, puis les décrire.

4. Faire un exercice permet d'évaluer le **niveau de base** de la compétence. Les apprentissages correspondent à l'écart qui existe entre le niveau de base et le niveau atteint après l'exercice.

5. Les exercices constituent une intervention fondamentale par rapport à l'objectif d'instrumentation. Ils sont faits pour développer les compétences par l'acquisition de connaissances [restructuration cognitive] et d'habiletés. Ils permettent de développer les compétences en plaçant la personne en situation de les exercer ou en lui permettant de se rendre compte des conditions qui sont nécessaires pour exercer les compétences de façon efficace et satisfaisante.

6. Les exercices constituent un entraînement et des correctifs appropriés doivent être apportés au fur et à mesure qu'ils se déroulent. «Demander de», «faire faire», «faire énumérer» etc. doivent être compris comme «entraîner à»; cela nécessite la répétition. POUR QU'UNE COMPÉTENCE SE DÉVELOPPE, IL FAUT HABITUELLEMENT FAIRE BEAUCOUP D'EXERCICES ET CELA PENDANT LONGTEMPS.

7. Il est fondamental que l'objectif soit clair avant de commencer un exercice. L'adulte doit en saisir l'utilité. La complicité est indispensable.

8. Les exercices sont des mises en situation, des moyens, des occasions qui permettent à l'adulte de «percevoir autrement» la réalité, de «se rendre compte» de son **fonctionnement** et de faire le lien entre ce dernier et ce qui se passe lorsqu'il est en situation d'apprentissage.

9. Pendant et après un exercice, il est nécessaire de discuter de l'expérience d'apprentissage: les moments faciles, difficiles, le plaisir, la crainte, les apprentissages réalisés concernant son propre fonctionnement en situation d'apprentissage. **Exemples**. Les stratégies utilisées et les stratégies qu'il fallait utiliser [Y a-t-il un écart? À quoi est-il dû?...]; les facteurs de l'**environnement social et privé** qui influent sur les stratégies d'apprentissage [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»]. Il faut mesurer les répercussions de tout cela sur la qualité et la quantité des apprentissages. La personne qui intervient doit toujours aider celle qui apprend:

   - à faire le lien entre le problème d'apprentissage qu'elle rencontre et ce que lui révèle l'exercice sur son fonctionnement en apprentissage;

   - à se rendre compte de ce qu'elle fait lorsqu'elle exerce une compétence;

- à se rendre compte du changement qui se produit, si mince soit-il;
- à reconnaître la part de responsabilité qui lui revient dans ce changement;
- à situer ce changement par rapport à l'apprentissage et à son amélioration.

L'INTERVENTION

Le type d'intervention qui est proposé, ici, est utile dans les cas où l'on juge nécessaire de mettre en place une intervention pour développer, de façon systématique, les compétences préalables du processus d'apprentissage fonctionnel. Cette intervention – qui se fait, habituellement, auprès d'**un** adulte – comprend cinq étapes: la collecte des données; le diagnostic; la stratégie; la réalisation et l'évaluation de l'intervention.

7.1 LA COLLECTE DES DONNÉES

Il existe trois grands moyens pour recueillir les données de façon systématique: l'entrevue, le test et l'observation. L'idéal est d'utiliser les trois moyens qui se complètent et s'enrichissent. L'ensemble de l'intervention y gagne en précision et en qualité.

L'**entrevue** permet de recueillir des données auprès de la personne dans un contexte de dialogue. Dans l'entrevue on pose des questions, on répond à des questions, on demande d'apporter des précisions, on note les renseignements qui sont donnés spontanément. L'entrevue permet aussi d'observer, de façon générale, les comportements de la personne. Les données qu'on recueille au moment de l'entrevue servent à formuler le diagnostic et aussi à déterminer les comportements qui devront être observés systématiquement.

Le **test** permet de recueillir des données dans un cadre prédéterminé. C'est un instrument qui est construit au regard de variables précises que l'on veut mesurer. Dans le présent contexte, l'instrument utilisé est le Test sur l'identité fonctionnelle [Patry, 1989b] qui donne des renseignements sur le style fonctionnel de la personne,

sur son profil fonctionnel et sur les seize compétences préalables à l'apprentissage fonctionnel [Voir la cinquième rubrique]. Dans ce test, une compétence est, habituellement, jugée de la manière suivante: elle est adaptée **[A]** si le score de la personne est égal ou supérieur à six sur huit [6/8]; elle est inadaptée **[I]** si le score de la personne est inférieur à quatre sur huit [4/8]; elle est déficitaire **[D]** si le score de la personne correspond à zéro sur huit [0/8].

L'**observation** permet de recueillir des données à partir des comportements de la personne. L'observation vient valider les données recueillies au cours de l'entrevue et du test. Elle est toujours nécessaire si l'on veut poser un diagnostic rigoureux. Cela ne signifie pas qu'il faille s'asseoir, et observer, crayon et feuille à la main, abandonnant ainsi toutes les autres tâches. L'observation dont il est ici question fait appel, d'abord et avant tout, à la vigilance.

Lorsque l'on veut observer un comportement, chez une personne, on doit aménager l'**environnement social et privé** de telle sorte que le comportement, s'il est présent, puisse se manifester [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»]. Ainsi, si l'on veut observer le degré d'ouverture d'une personne à de nouvelles expériences, on lui proposera de nouvelles expériences: cela se fera au cours du premier mode; si l'on veut observer la capacité qu'a une personne de recueillir des données, il faudra la mettre en situation de collecte des données: cela se fera au cours du deuxième mode; si l'on veut observer la capacité d'une personne à utiliser un vocabulaire étendu, on la placera en situation de communication: cela se fera au troisième mode; enfin, si l'on veut vérifier la capacité qu'a une personne de prendre des risques, il faudra la mettre en situation de prendre des risques: cela se fera au cours du quatrième mode.

Une fois cela complété, on se référera aux indices comportementaux énumérés, pour chaque compétence, dans la deuxième rubrique. Ces indices permettent d'observer des comportements révélateurs de la présence de chaque compétence. Une compétence est, habituellement, jugée de la manière suivante une fois que l'environnement a été aménagé de telle sorte qu'elle puisse se manifester. Elle est adaptée **[A]** si on observe la présence d'au moins deux des indices comportementaux énumérés; elle est plus ou moins adaptée ou inadaptée **[I]** si on observe la présence

d'un seul des indices comportementaux qui ont été énumérés; elle est déficitaire **[D]** si on n'observe aucun des indices comportementaux qui ont été énumérés.

7.2 LE DIAGNOSTIC

Poser un diagnostic [du grec: *dia*: [δια], à travers; *gnôstos* [γνωστος]:, qu'on peut connaître, comprendre] en apprentissage, consiste à se prononcer sur le comportement d'une personne, en situation d'apprentissage, à partir d'un certain nombre d'indices comportementaux. Il s'agit de «déterminer la présence ou l'absence d'habiletés jugées nécessaires [préalables] pour aborder l'apprentissage...» [Legendre, 1988]. Un bon diagnostic ne doit pas laisser de place à l'ambiguïté, à l'interprétation. Il est formulé succinctement et précisément. Le diagnostic s'appuie nécessairement sur la collecte des données, telle qu'elle vient d'être définie. Ici, le diagnostic consiste à déterminer les compétences du processus d'apprentissage fonctionnel qui sont inadaptées ou déficitaires.

7.3 LA PLANIFICATION D'UNE STRATÉGIE

Planifier une stratégie [du grec: *stratos* (στρατος): armée; *agô* (αγω): conduire]
– comme dans andr-agogie – c'est se donner une manière de procéder pour atteindre un but précis. Dans le cas qui nous intéresse, le but précis est de développer les compétences du processus d'apprentissage fonctionnel. Il faut noter, avec attention, que **le travail ne se fait que sur une compétence et une seule à la fois**. Par conséquent, il faut, parmi les compétences qui ont été jugées inadaptées ou déficitaires, choisir celle qui sera développée en priorité et qui deviendra le **comportement-cible**. Lorsque plusieurs compétences sont également faibles, on commence par développer la compétence qui est le plus proche du début du processus [premier mode, première compétence...].

La stratégie doit prévoir qui fera quoi? où? quand? comment et pourquoi? Il faut établir:

- qui va intervenir et auprès de qui;

- que fera la personne qui va intervenir: elle choisira l'exercice approprié à la compétence qu'il faut développer; elle informera le ou les adultes, elle proposera l'exercice choisi pour développer la compétence et expliquera à quoi ce travail servira [faciliter l'apprentissage];

- que fera la personne auprès de qui on intervient: elle fera l'exercice et le répétera à la maison, selon les consignes reçues;

- où le travail sera fait: dans l'atelier d'apprentissage, à l'extérieur de l'atelier;

- quand le travail sera fait: le moment [matin, après-midi, soir]; la fréquence [une, deux, trois fois par jour, par semaine...]; la durée [cinq, dix minutes..., une heure, deux heures par jour...];

- comment le travail sera fait: individuellement ou en groupe; à l'aide de tel exercice choisi parmi les exercices proposés pour chacune des compétences, autour d'une table, avec du papier et un crayon, en utilisant des techniques de créativité: imagerie, dessin, histoire à compléter etc;

- pourquoi le travail sera fait de cette manière plutôt que d'une autre manière [par **exemple**, en continuant d'insister sur l'acquisition du contenu sans se préoccuper des compétences qui permettent d'acquérir le contenu...].

Remarque. Il s'agit toujours de développer une compétence chez une personne [et non dans un groupe]. Cela étant dit, l'exercice peut se dérouler en groupe, mais il ne faut pas perdre de vue que c'est chez l'individu que le changement a lieu.

7.4 LA RÉALISATION

La réalisation consiste à appliquer rigoureusement ce qui a été planifié. Il est important de s'en tenir à ce qui a été planifié, de telle sorte qu'il soit possible de reconnaître les variables qui ont contribué à la réussite ou à l'échec de la stratégie.

Les critères d'une réalisation efficace et satisfaisante sont: la rigueur, la souplesse, la fermeté et la ténacité.

7.5 L'ÉVALUATION

L'évaluation consiste à passer en revue les étapes de la réalisation et à vérifier si le but poursuivi a été atteint. Le but est atteint lorsque l'on observe, chez l'apprenante ou l'apprenant, des indices comportementaux qui attestent que la compétence qui auparavant était inadaptée ou déficitaire se manifeste maintenant de manière adaptée [voir, dans la première rubrique, les indices énumérés pour chaque compétence].

Après l'évaluation, le travail se termine ou est poursuivi. Dans ce dernier cas, il peut porter sur la même compétence ou sur une autre compétence jugée soit inadaptée, soit déficitaire. Il s'agit, alors, d'ajuster la stratégie en utilisant d'autres exercices, parmi ceux qui sont proposés, ou en créant de nouveaux exercices au regard du contexte.

HUITIÈME RUBRIQUE: **LES FONDEMENTS THÉORIQUES ET EMPIRIQUES DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL**

INTRODUCTION

8.1 CONTEXTE THÉORIQUE

8.2 LE BÉHAVIORISME SOCIAL OU PARADIGMATIQUE

8.3 JUSTIFICATION DU MODÈLE

8.3.1 RAISONS QUI JUSTIFIENT LE CHOIX DU MODÈLE

8.3.2 PRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DE QUELQUES MODÈLES

«Je crois que l'approche (béhaviorale) axée sur le comportement est essentielle à la didactique et que la didactique représente un aspect crucial du processus d'apprentissage. Elle est une étape préalable à la disposition à l'apprentissage autonome.»
Malcolm Knowles, dans «Élan formateur» Vol. 3, no 1, octobre 1989. (Publication officielle de l'Association des andragogues du Québec)

«Les fondements neurologiques des mécanismes impliqués dans l'approche béhaviorale sont largement démontrés.»
[Laborit, 1974, 1976, 1983].

«En effectuant des recherches sur l'apprentissage, on constate rapidement qu'il y a autant de façons de décrire le processus d'apprentissage qu'il y a de théoriciens de l'apprentissage, mais tous s'accordent au moins sur les **MOMENTS FONDAMENTAUX** qui font partie de toute activité d'apprentissage.» Gouvernement du Québec, 1988.

INTRODUCTION

On présente, dans la rubrique qui suit, le processus d'apprentissage fonctionnel comme moyen [instrument] privilégié d'apprentissage. Moyen qui prétend rendre compte d'un très grand nombre de phénomènes à l'aide d'un petit nombre de concepts [critère scientifique].

Le processus, tel qu'il est formulé aujourd'hui, a des parentés théoriques, mais là ne s'arrêtent pas ses sources d'inspiration. La description du processus est aussi le résultat de l'analyse des nombreuses données recueillies, dans la pratique, au cours de multiples expérimentations.

8.1 CONTEXTE THÉORIQUE

En psychologie de l'apprentissage, plusieurs modèles explicatifs ont été proposés. Ces modèles se rattachent à trois grands courants: le béhaviorisme, le cognitivisme et le mentalisme.

À l'approche béhaviorale correspondent les modèles des conditionnements répondant et opérant; à l'approche cognitive correspondent les modèles du traitement de l'information, de l'apprentissage cognitif et social et de l'interactionnisme-constructivisme de Piaget; enfin, à l'approche mentaliste correspondent les modèles analytique, gestaltiste et non directif (humaniste).

L'inspiration première du processus d'apprentissage fonctionnel remonte à Garneau et Larivey (1983) et à Kolb (1976). Cependant, c'est sur sa parenté avec la pensée de Staats (1987) que le processus fonde son unité (Patry, 1989b).

8.2 LE BÉHAVIORISME SOCIAL OU PARADIGMATIQUE

Le béhaviorisme social ou paradigmatique d'Arthur Staats constitue une tentative remarquable d'unification des modèles qui viennent d'être énumérés.

Staats propose une théorie originale du comportement humain [de l'apprentissage]. Sa théorie est élaborée selon cinq niveaux hiérarchiques, cumulatifs et interreliés (les principes fondamentaux de l'apprentissage, les principes de l'apprentissage humain, la personnalité comme effet et cause de l'apprentissage, l'interaction sociale et le comportement inadapté). La personnalité (3e niveau) est présentée comme étant constituée de systèmes de répertoires fondamentaux de comportements appris, par conditionnement répondant et opérant. Il s'agit des systèmes émotif-motivationnel, cognitif-langagier et sensorimoteur dont les composantes sont acquises au cours des interactions que l'individu entretient avec l'environnement. Ces systèmes de personnalité sont à la fois un effet et une cause de l'apprentissage et en ce sens possèdent les caractéristiques de variables indépendantes [causes] et dépendantes [effets].

Le modèle de Staats propose, ainsi, des explications scientifiques à plusieurs phénomènes décrits par d'autres approches en psychologie – subjectivité, émotion, motivation, philosophie personnelle, concept de soi, créativité, liberté, responsabilité – qui, à ce jour, avaient été négligés par le béhaviorisme.

Note. Staats s'est beaucoup intéressé aux comportements de lecture, d'écriture et de calcul qui nécessitent une **attention** ininterrompue [2e mode du processus d'apprentissage fonctionnel]. Pour lui, les comportements de lecture, d'écriture et de calcul s'apprennent de façon cumulative et hiérarchisée avec, comme préalable, le langage qui est plus ou moins synonyme de cognitions [pensées].

8.3 JUSTIFICATION DU MODÈLE

8.3.1 RAISONS QUI JUSTIFIENT LE CHOIX DU MODÈLE

Quatre raisons justifient le choix du processus d'apprentissage fonctionnel comme modèle d'apprentissage.

- Le processus d'apprentissage fonctionnel tient compte des aspects fondamentaux de la personnalité - émotif, perceptif, cognitif, actif - en décrivant ceux-ci comme des modes d'interaction avec l'environnement ou des répertoires fondamentaux de comportement appris. Il est ici question

de l'apprentissage fonctionnel [Voir le terme «apprentissage fonctionnel» dans «Quelques définitions».]

On peut établir un rapprochement intéressant entre les modes fonctionnels du processus et les répertoires comportementaux de Staats: émotif-motivationnel [mode émotif], cognitif-langagier [modes perceptif et cognitif], sensorimoteur [mode actif].

- Le processus d'apprentissage fonctionnel – compris dans une perspective d'instrumentation – permet de rendre opérationnel le fameux principe formulé par Skinner (1968) et repris par des chercheurs et praticiens d'allégeances diverses: **apprendre à apprendre**. Le processus met l'accent sur les modes interactifs et sur les compétences PRÉALABLES à l'apprentissage.

- Le processus d'apprentissage fonctionnel tient compte des principales recherches réalisées sur l'apprentissage (voir ci-dessous) et en ce sens constitue un processus unificateur. On peut établir un rapprochement entre les quatre modes du processus et les quatre caractéristiques de l'apprenant adulte, mises à jours par la recherche andragogique: la motivation, la perception du temps et des événements, le concept de soi et l'expérience.

- Enfin, le processus fonctionnel s'harmonise avec le processus d'apprentissage illustré dans le plan de perfectionnement des formateurs d'adultes. Ce plan, préparé par la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), s'intitule S'entraîner à former des adultes. Le processus s'harmonise, aussi, avec la démarche de formation sur mesure préconisée par le MEQ dans le Guide de formation sur mesure en alphabétisation.

SOULIGNONS QUE LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL A ÉTÉ ÉLABORÉ IL Y A UNE DOUZAINE D'ANNÉES. IL S'EST DÉVELOPPÉ ET CONTINUE DE SE DÉVELOPPER – EN GRANDE PARTIE – DANS DES ATELIERS D'ALPHABÉTISATION.

8.3.2 PRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DE QUELQUES MODÈLES

Dans les pages qui suivent, quelques modèles sont présentés à la suite du processus d'apprentissage fonctionnel. On constatera que l'on peut établir un parallèle entre les **MOMENTS FONDAMENTAUX** d'apprentissage des différents modèles, entre eux, et avec le processus d'apprentissage fonctionnel.

- **MODÈLE PRÉSENTÉ DANS LE GUIDE DE FORMATION SUR MESURE EN ALPHABÉTISATION (Gouvernement du Québec, 1989)**

Le processus d'apprentissage fonctionnel, ses quatre modes et leur facteur déterminant			
Premier mode:	émotif:	ressentir:	**MOTIVATION**
Deuxième mode:	perceptif:	explorer:	**ATTENTION**
Troisième mode:	cognitif:	comprendre:	**GÉNÉRALISATION**
Quatrième mode:	actif:	agir:	**APPLICATION**

- **MODÈLE PRÉSENTÉ DANS «S'ENTRAÎNER À FORMER DES ADULTES» (TROUSSE DE PERFECTIONNEMENT POUR FORMATEURS ET FORMATRICES D'ADULTES: Gouvernement du Québec, 1988)**

BRUNDAGE ET MACKERACHER ET LES ÉTAPES IMPORTANTES DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE
• L'apprenante ou l'apprenant reçoit de l'information, organisée ou non, de l'**environnement social et privé** [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»].
• Cette information est analysée à travers des processus mentaux exigeant la comparaison, la manipulation et la restructuration de l'information reçue afin d'en tirer un sens et une valeur aidant à guider et à orienter les actions futures.

• En s'appuyant sur l'analyse effectuée, l'apprenante ou l'apprenant décide ou non de réagir à l'information reçue.
• L'apprenante ou l'apprenant fait quelque chose avec l'information reçue ou observe une situation de mise en application de cette information, situation nécessitant l'aide d'autres personnes ou des ressources autres qu'humaines.
• Rétroaction ou nouvelle information.

- **AUTRES MODÈLES**

STAATS ET LES CINQ NIVEAUX DE LA THÉORIE ET PLUS PARTICULIÈREMENT LES SYSTÈMES DE RÉPERTOIRES DE LA PERSONNALITÉ, 1987
• Le répertoire émotif-motivationnel.
• Le répertoire cognitif-langagier.
• Le répertoire sensorimoteur.

DAVID KOLB ET L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL, 1976
• L'expérience concrète.
• L'observation réfléchie.
• La conceptualisation abstraite.
• L'expérimentation active.

BOUCHER ET AVARD, 1984
• La réception de l'information.
• L'organisation de l'information.
• L'assimilation de l'information.
• La transmission de l'information.

GAGNÉ ET LES PHASES DE L'APPRENTISSAGE, 1976	
Phases	
• Motivation–>	Expectative
• Appréhension –>	Attention et perception sélective
• Acquisition –>	Codification
• Rétention –>	Emmagasinage
• Rappel –>	Repérage et retrait
• Généralisation –>	Transfert
• Performance –>	Réponses
• Rétroaction –>	Renforcement

BRIEN ET LE PROCESSUS D'ACQUISITION D'UNE COMPÉTENCE, 1991
• Motivation
• Montage (encodage des connaissances déclaratives (savoir) et procédurales (savoir-faire)
• Rodage

LE PROCESSUS DE RÉSOLUTION DE PROBLÈMES
• Détermination du problème
• Collecte des données
• Hypothèses de solutions
• Vérification-expérimentation

LE PROCESSUS EXPÉRIMENTAL DANS LA MÉTHODE SCIENTIFIQUE
• «Intuition»
• Observation
• Hypothèses
• Expérimentation

- **AUTRES CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE**

• **CONDITIONNEMENT:** Stimulus-réponse-stimulus-Réponse-effet
• **ILLUMINATION** [*Insight*]: Compréhension soudaine. Restructuration brusque de la structure cognitive.
• **CRÉATIVITÉ:** Pensée divergente: réponse nouvelle à partir de réponses faisant déjà partie des répertoires de réponses.
• **Et:** Découverte, essai et erreur, intuition...

REMARQUE

Pour améliorer le fonctionnement du processus et de chacun de ses modes, on peut très bien faire appel à divers moyens.

Cela est rendu possible par la structure même du processus qui constitue un modèle intégrateur et unificateur. Le tableau 7, à la page suivante, donne quelques exemples pour chacun des modes.

TABLEAU 7

EXEMPLES DE MOYENS SUSCEPTIBLES D'AMÉLIORER LE FONCTIONNEMENT DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL ET DE CHACUN DE SES MODES

RESSENTIR	EXPLORER	COMPRENDRE	AGIR
• Les exercices proposés, pour le premier mode, dans le document «Le Paf en long et en large».	• Les exercices proposés, pour le deuxième mode, dans le document «Le Paf en long et en large».	• Les exercices proposés, pour le troisième mode, dans le document «Le Paf en long et en large».	• Les exercices proposés, pour le quatrième mode, dans le document: «Le Paf en long et en large».
• La ventilation [expression, ininterrompue, des sentiments durant quelques minutes].	• L'approche métacognitive [connaissance de ses propres stratégies cognitives et des variables qui en affectent l'efficacité; autorégulation comme effet et cause de la connaissance].	• L'approche métacognitive [connaissance de ses propres stratégies cognitives et des variables qui en affectent l'efficacité; autorégulation comme effet et cause de la connaissance].	• Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales [affirmation de soi plutôt que soumission, manipulation ou agression].
• La centration [présence à une émotion, à une impression].	• L'actualisation du potentiel intellectuel [A.P.I.].	• L'actualisation du potentiel intellectuel [A.P.I.].	• Le «modelage social» [apprentissage par observation].
• La respiration. • La désensibilisation. • La visualisation. • La reformulation. • L'écoute active. • ...	• Le programme d'entraînement cognitif «RÉÉDUC» [batterie d'exercices informatisés]. • ...	• Le programme d'entraînement cognitif «RÉÉDUC» [batterie d'exercices informatisés]. • ...	• La désensibilisation. • La visualisation. • Le renforcement. • ...

Rappel: Le processus est, à la fois, un **effet** et une **cause** de l'apprentissage. Il constitue, ainsi, un système **ouvert** de traitement des données, une «unité fonctionnelle» [Nuttin, 1985], où **toute modification d'une partie produit des changements à toutes les autres**.
Le Paf en long et en large, première rubrique, no 1.6.

BIBLIOGRAPHIE

AUDY, P. (1989). *L'actualisation du potentiel intellectuel, API. Les composantes et les métacomposantes de l'efficience cognitive. Manuel de base.* UQAT.

BANDURA, A. (1980). *L'apprentissage social.* Bruxelles: Mardaga.

BENAC, H. (1956). *Dictionnaire des synonymes.* Paris: Hachette.

BERTHIAUME, F. (1986). *Introduction au béhaviorisme.* Montréal: PUM.

BIBEAU, M. (1985). *Le savoir métacognitif des adultes analphabètes portant sur la compréhension de communications orales.* Mémoire de maîtrise en psychologie. Université du Québec à Montréal.

BOISVERT, J.-M., BEAUDRY, M. (1979). *S'affirmer et communiquer.* Montréal: Homme/CIM.

BOUCHER, F., AVARD, J. (1984). *Réussir ses études.* Boucherville: Éditions de Mortagne.

BOUCHER, F., BINETTE, A. (1981). *Bien vivre le stress.* Boucherville: Éditions de Mortagne.

BOUFFARD-BOUCHARD, T. «Métacognition, motivation et enseignement aux adultes.» Élan formateur: volume 2, numéro 1. Octobre 1988.

BRIEN, R. (1991). *Science cognitive et formation.* Sillery: PUQ.

CÉCM [1992]. *Pistes d'intervention éducative. Champ cognitif. A. Attention.* Montréal: Service des études. Secteur de l'éducation des adultes. [Document de travail.]

CORREL, W. (1978). *Psychologie de l'apprentissage.* Montréal: Éditions Paulines.

COTÉ, R.L.(1986). *Psychologie de l'apprentissage et enseignement. Une approche modulaire d'autoformation.* Chicoutimi: Gaëtan Morin Éd.

CSR de Chambly (1984). *L'approche instrumentale-fonctionnelle.* [Exercices pour développer les compétences du processus d'apprentissage fonctionnel.] Conception et production: Patry, Jean; Dubé-Martin, Laurise. Cinq cahiers. Longueuil: SEA.

DÉSILETS, J., ROY, D. (1986). *L'apprentissage du raisonnement.* Collection Les Éditions parallèles. Montréal: HRW.

DUBÉ, L. (1986). *Psychologie de l'apprentissage - de 1880 à 1980 -.* Québec: PUQ.

DUFRESNE-TASSÉ, C. (1981a). *L'apprentissage adulte. Essai de définition.* Montréal/Paris: Études vivantes.

DUFRESNE-TASSÉ, C. (1981b). *Les tours de main de l'enseignement aux adultes.* Montréal/Paris: Études vivantes.

EYSENCK, H. J. (1959). *Les dimensions de la personnalité.* Paris: PUF.

FORGET, J., OTIS, R., LEDUC, A. (1988) *Psychologie de l'apprentissage. Théories et pratiques.* Brossard: Behaviora.

GAGNÉ, R.M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement.* Montréal: HRW.

GARNEAU, J., LARIVEY, M. (1983). *L'autodéveloppement: psychothérapie dans la vie quotidienne.* Montréal: Homme/CIM.

GARNEAU, J. (1984). «L'autodéveloppement: une stratégie d'instrumentation». dans *Revue Québécoise de psychologie.* Vol. 5, no 3.

GAUTHIER, G. (1982). *Le counseling de groupe, L'aide psychologique par la rencontre en groupe.* Québec: PUQ.

GAUTHIER,L., POULIN, N. (1983). *Savoir apprendre.* Sherbrooke: Éditions de l'Université de Sherbrooke.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1988). *S'entraîner à former des adultes. Connaissance du milieu et des pratiques dans les commissions scolaires.* MEQ/DGEA.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1989). *Guide de formation sur mesure en alphabétisation.* 2e édition. Québec: MEQ/DGEA.

JUNG, C.G. (1963). *Types psychologiques.* 3e édition. Genève-Paris: Librairie de l'Université.

KOLB, D.A. (1976). *Learning Style Inventory.* Boston: McBer.

LABORIT, H. (1974). *La nouvelle grille.* Paris: Laffont.

LABORIT, H. (1976). *Éloge de la fuite.* Paris: Laffont.

LABORIT, H. (1983). *La colombe assassinée.* Paris: Grasset.

LEDUC, A. (1984). *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social.* Brossard: Behaviora.

LEFEBVRE-PINARD, M. (1980). "Existe-il des changements cognitifs chez l'adulte?". dans *Revue québécoise de psychologie.* Vol.1, no 2.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris/Montréal: Larousse.

LEMYRE, L., TESSIER, R., FILLION, L. (1990). *Mesure du stress psychologique (M.S.P.)* Brossard: Behaviora.

LE NY, J.-F. (1972). *Le conditionnement et l'apprentissage.* Paris: PUF.

MALCUIT, G., POMERLEAU, A. (1977). *Terminologie en conditionnement et apprentissage.* Montréal: PUQ.

NUTTIN, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action.* Paris: PUF.

PATRY, J. (1989a). «L'apprentissage intentionnel-significatif en alphabétisation.» dans *Éducation et francophonie.* Vol. XVII, no 2. Québec: ACELF.

PATRY, J. (1989b). *Test sur l'identité fonctionnelle.* Brossard: Behaviora [678-8100].

PIAGET, J. (1984). *La psychologie de l'intelligence.* Collection U. Paris: Armand Colin.

ROBIDAS, G. (1989). *Psychologie de l'apprentissage: un système d'apprentissage-enseignement personnalisé.* Brossard: Behaviora.

SKINNER, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement.* Bruxelles: Dessart.

SKINNER, B.F. (1972). *Par delà la liberté et la dignité.* Paris: Laffont.

STAATS, A. (1987). *Behaviorisme social.* Traduction: Aimée Leduc et Raymond Beausoleil. Brossard: Behaviora.

ST-ARNAUD, Y. (1974). *La personne humaine.* Montréal: Homme.

ST-YVES, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement, Une approche individuelle ou de groupe.* Québec: PUQ.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal: Logides, Écoles.

ANNEXE

DÉROULEMENT D'UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SELON LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL

[ENSEIGNER LE PAF SELON LE PAF.]

INTRODUCTION

La présente annexe constitue, au même titre que dans la septième rubrique, une invitation à passer à l'action: le quatrième mode avec ses risques, ses initiatives, ses responsabilités et son évaluation. Appliquer ce que l'on a compris, sans attendre de tout maîtriser, de tout contrôler. Oser, risquer, comme nous incitons les autres à le faire.

L'activité proposée ici est une activité d'instrumentation. Il s'agit **d'instrumenter les adultes quant au processus d'apprentissage fonctionnel**. Cette instrumentation se fait en deux temps:

‡ D'ABORD, par la présente activité d'apprentissage qui se déroule, en début de session, au moment où la relation de confiance est établie entre la formatrice et le groupe. Cette activité consiste à **enseigner le Paf selon le Paf**, et cela, de façon systématique, en abordant ses aspects fondamentaux. L'activité peut durer entre six et douze heures.

‡ ENSUITE, au cours des multiples activités d'apprentissage – thèmes/matières – qui se déroulent durant la session. Ces activités consistent à **enseigner les matières et les thèmes selon le Paf**, à faire remarquer qu'on le fait et à revenir fréquemment sur les apprentissages réalisés sur le processus en début de session. On applique, ainsi, le principe de la répétition indispensable à l'apprentissage.

La meilleure manière d'enseigner le processus d'apprentissage fonctionnel, c'est de partir des expériences d'apprentissage vécues par les adultes eux-mêmes. Par exemple: le déroulement de leur expérience de retour aux études; leur manière d'apprendre toutes sortes de choses [présentement et dans le passé]; leur façon de procéder lorsqu'ils veulent acheter quelque chose ou encore la démarche qu'ils suivent pour réaliser un projet ou résoudre un problème; enfin la façon dont ils vont s'y prendre pour apprendre le Paf [s'observer soi-même en situation d'apprentissage].

Durant l'explication de chacun des modes, on peut faire des rapprochements avec leurs expériences d'apprentissage. À la fin de chaque mode, on peut demander aux adultes: «Comment cela s'est-il passé pour vous au cours d'une de vos expériences d'apprentissage?», puis comparer avec ce qui aurait pu se passer si le processus avait été mis à contribution de façon plus fonctionnelle. C'est la comparaison entre ce qui s'est passé et ce qui aurait pu se passer qui permet de comprendre et d'améliorer le processus d'apprentissage fonctionnel.

Pour réaliser l'activité d'apprentissage, on peut s'aider:

- du présent document «Le Paf en long et en large»;
- du cinquième recueil de textes, paru en janvier 1993, et intitulé «L'apprentissage»;
- de la vidéo produite par CAPAV pour le ministère de l'Éducation du Québec [septembre 1993].

Bien entendu, les compétences qui sont nécessaires à une enseignante ou à un enseignant, pour réaliser la présente activité d'apprentissage, peuvent être développées par une formation initiale et par du perfectionnement continu.

À la fin de l'annexe, on trouvera une grille permettant de faire un retour sur le déroulement de l'activité d'apprentissage.

Il est aussi important, sinon plus important, de développer des stratégies d'apprentissage [apprendre à apprendre] que d'acquérir des connaissance.

Le processus d'apprentissage fonctionnel est comme un vêtement que l'on peut ajuster, à la personnalité, lorsque ce vêtement est ou trop large ou trop serré.

LE DÉROULEMENT D'UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE
SELON LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNE
(Voir tableaux 3 et 4)

THÈME DE L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE:

«LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL»
«LE PAF»

[Enseigner le Paf selon le Paf.]

PREMIER MODE: RESSENTIR

[Tenir compte des caractéristiques de ce mode, de la principale difficulté, des compétences préalables et de la super-compétence.]

- Dans ma façon de préparer l'activité d'apprentissage, je favorise l**a motivation** en plaçant les adultes **en situation d'exercer et de développer** les quatre compétences préalables du 1er mode. CETTE MANIÈRE DE PROCÉDER EST FONDAMENTALE, QUANT À L'INSTRUMENTATION, ET ELLE EST PROPRE AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL.

- La démarche et les exemples proposés pour ce mode, constituent autant d'occasions de faire des apprentissages sur les quatre savoirs en français [tout en tenant compte des capacités des adultes].

¤¤¤¤¤¤¤¤¤

Ne pas oublier de faire des rapprochements avec les expériences d'apprentissage des adultes.

- En premier lieu, je présente le thème de l'activité d'apprentissage: «Le processus d'apprentissage fonctionnel [Le Paf]» qui nous informe sur une manière d'apprendre qui est efficace et satisfaisante. Je dis aux adultes que nous commençons par ce thème parce qu'il va faciliter l'apprentissage. Je leur dis que c'est à l'aide du Paf que nous allons apprendre.

- Ensuite, je donne, en mes mots, l'information suivante:

  - Ce processus, qui comprend quatre étapes ou modes, décrit le fonctionnement d'une personne qui apprend de façon **efficace** et **satisfaisante**.

  - C'est un processus d'apprentissage lui-même appris, par conditionnement.

- Il fonctionne plus ou moins selon que les potentialités de la personne ont été plus ou moins développées au cours de son histoire d'apprentissage.

- Il peut être amélioré par l'instrumentation. Instrumenter une personne, c'est l'aider à apprendre et **au même moment** lui apprendre à apprendre.

- Je fais voir l'intérêt qu'il y a à savoir comment on peut apprendre plus facilement. C'est pour cette raison que le thème «Le processus d'apprentissage fonctionnel» est traité au début de la formation. **Je souligne le fait que nos réussites et nos échecs sont liés au déroulement plus ou moins fonctionnel du processus**.

- J'insiste sur l'importance de la présence à ce qui se passe, lorsque l'on commence un nouvel apprentissage, et je vérifie la «qualité» de présence des adultes.

  Exemple.

  «Qu'est-ce qu'il y a de plus important pour vous au moment où on se parle?» **[présence]**

- Je vérifie la **réaction** des adultes face au thème de l'activité d'apprentissage.

  Exemples.

  «Avez-vous le goût de savoir comment vous apprenez?» **[ouverture]**

  «Qu'est-ce que vous ressentez, lorsque vous entendez parler d'apprentissage?» **[engagement affectif]**

Note

Je peux écrire les réponses des adultes au tableau. Ces réponses seront comparées à celles qui seront redonnées au 4e mode. On pourra alors vérifier si un changement est survenu et pourquoi.

«Qu'est-ce que cela peut vous apporter de connaître votre processus d'apprentissage?» **[intuition-première impression]**

- Je dédramatise sans banaliser. Je rassure...

- Je dis aux adultes que nous venons de traverser la première étape ou 1er mode du processus d'apprentissage fonctionnel. Nous avons pris le temps de dire ce que nous ressentions face à l'apprentissage. Nous avons accordé de l'importance à nos émotions, à notre motivation.

DEUXIÈME MODE: EXPLORER

[Tenir compte des caractéristiques de ce mode, de la principale difficulté, des compétences préalables et de la super-compétence.]

- Dans ma façon de préparer l'activité d'apprentissage, je favorise **l'attention** en plaçant les adultes **en situation d'exercer et de développer** les quatre compétences préalables du 2e mode. CETTE MANIÈRE DE PROCÉDER EST FONDAMENTALE, QUANT À L'INSTRUMENTATION, ET ELLE EST PROPRE AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL.

- La démarche et les exemples proposés, pour ce mode, constituent autant d'occasions de faire des apprentissages sur les quatre savoirs en français [tout en tenant compte des capacités des adultes].

¤¤¤¤¤¤¤¤¤

- Je dis aux adultes que nous commençons le 2e mode du processus d'apprentissage fonctionnel qui accorde une place spéciale aux perceptions [nos cinq sens]. Je leur dis que nous allons explorer notre thème tout en faisant du français et qu'il y a deux façons d'explorer : l'exploration passive lorsque j'enseigne et l'exploration active lorsqu'ils se mobilisent pour apprendre en travaillant en petits groupes, en consultant des documents, etc.

‡ **Exploration passive**. Je dis que nous allons commencer à explorer notre thème «Le processus d'apprentissage fonctionnel [Le Paf]». Je fais un exposé sur le Paf en donnant des exemples. **[collecte des données]**

Note : Je rassure les adultes. Exemple. «J'ai commencé à vous parler du Paf. Maintenant, nous allons l'explorer vraiment en long et en large. Je vais vous dire beaucoup de choses, mais il ne faut pas s'énerver puisque nous allons y revenir souvent.»

1. **D'abord**, j'enseigne que l'apprentissage résulte de l'interaction entre la personne et son environnement social et privé [Voir le terme «environnement» dans «Quelques définitions»]. Je dis que pour apprendre plus facilement il faut tenir compte des quatre aspects ou modes les plus importants de notre personnalité: nos sensations-émotions, nos perceptions [cinq sens], nos cognitions [la raison, les idées], nos actions. Ces quatre modes se suivent et possèdent les **caractéristiques** suivantes: on ressent, on explore, on comprend, puis on agit. Cela donne: ressentir, explorer, comprendre, agir. Après l'action, le processus recommence avec plus ou moins d'efficacité et de satisfaction, selon qu'il s'est bien ou mal déroulé précédemment.

2. **Ensuite**, j'enseigne qu'à chaque mode se trouve une **difficulté** à éliminer. Au 1er mode, on est porté à éviter au lieu d'être ouvert aux expériences nouvelles. Au 2e mode, on est porté à répéter au lieu d'explorer de nouvelles choses. Au 3e mode, on est porté à rationaliser, à se justifier au lieu de comprendre. Au 4e mode, on est porté à compenser au lieu d'agir pour modifier nos conditions de vie.

3. **Puis**, j'enseigne que chaque mode comprend **quatre compétences préalables**. Au 1er mode, **pouvoir**: vivre au présent, être ouvert aux nouveaux apprentissages, s'engager affectivement et se fier à ses impressions. Au 2e mode, **pouvoir**: recueillir des données, sélectionner les données les plus importantes, organiser ces dernières et les décrire. Au 3e mode, **pouvoir**: utiliser du vocabulaire, porter des jugements, raisonner à l'aide d'arguments et décider (incluant la planification de l'action). Au 4e mode, **pouvoir**: courir des risques, prendre des initiatives, assumer des responsabilités et évaluer son efficacité et sa satisfaction.

4. **Enfin**, j'enseigne que chaque mode a une **super-compétence** qui est fondamentale. Au 1er mode, c'est la motivation [le désir d'apprendre]. Au 2e mode, c'est l'attention [l'intérêt pour ce qui est en train de se passer]. Au 3e mode, c'est la généralisation [la découverte que mes apprentissages peuvent me servir dans la vie de tous les jours]. Au 4e mode, c'est l'application [la modification de mes conditions de vie, par l'utilisation de mes apprentissages dans la vie quotidienne].

‡ **Exploration active** .

Premièrement, je peux faire une carte d'exploration. À la suite de l'exploration passive, les adultes disent spontanément ce qui leur vient à l'idée en pensant au processus d'apprentissage fonctionnel. Je note tout ce qu'ils disent au tableau mural (**collecte des données**) puis, ensemble, nous **sélectionnons** les idées pertinentes, nous les **organisons**, en ensembles, selon les catégories suivantes: «affective», «perceptive» [cinq sens], «cognitive» et «active». Nous **décrivons** ensuite ce que nous avons comme information.

Deuxièmement, je remets **le tableau 1**, «Le processus d'apprentissage fonctionnel : un système» qui se trouve dans le présent document, et je demande de l'explorer de la façon suivante [l'exploration peut se faire individuellement, en sous-groupe ou en grand groupe] :

1. Collecte

   - Examinez bien le tableau 1 intitulé «Le Processus d'apprentissage fonctionnel: un système».
   - Recueillez le plus de données possible, par colonne [case par case] ou par ligne [case par case].

2. Sélection

   - Parmi vos renseignements, quels sont ceux qui, pour chaque mode, touchent les caractéristiques?
   - Parmi vos renseignements, quels sont ceux qui, pour chaque mode, touchent la principale difficulté?
   - Parmi vos renseignements, quels sont ceux qui, pour chaque mode, touchent les compétences préalables?
   - Parmi vos renseignements, quels sont ceux qui, pour chaque mode, touchent la super-compétence?

3. Organisation

- Faites un tableau en quatre colonnes et inscrivez, dans la bonne colonne, les mots suivants:

  - agir, explorer, ressentir, comprendre;
  - répéter, compenser, éviter, rationaliser;
  - risques, intuition, raisonnement, collecte;
  - motivation, application, attention, généralisation.

4. Description

- Maintenant, décrivez, précisément, ce que contient votre tableau. On peut décrire le tableau de vive voix tout en le reproduisant au tableau mural.

TROISIÈME MODE: COMPRENDRE

[Tenir compte des caractéristiques de ce mode, de la principale difficulté, des compétences préalables et de la super-compétence.]

- Dans ma façon de préparer l'activité d'apprentissage, je favorise la **généralisation** en plaçant les adultes **en situation d'exercer et de développer** les quatre compétences préalables du 3e mode. CETTE MANIÈRE DE PROCÉDER EST FONDAMENTALE, QUANT À L'INSTRUMENTATION, ET ELLE EST PROPRE AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL.

- La démarche et les exemples qui sont proposés, pour ce mode, constituent autant d'occasions de faire des apprentissages sur les quatre savoirs en français [tout en tenant compte des capacités des adultes].

▫▫▫▫▫▫▫▫

- Je dis aux adultes que nous commençons le 3e mode du processus d'apprentissage fonctionnel. Dans ce mode, on accorde une place spéciale aux cognitions [la raison, les idées].

- Je facilite la compréhension et je la vérifie par des questions, des discussions, des exercices. Je peux poser des questions, oralement, puis animer une discussion. Je peux poser des questions, par écrit, et demander aux adultes de choisir parmi des réponses que j'énumère.
[concepts, jugement, raisonnement]

Exemples

«Comment s'appelle le processus d'apprentissage que nous avons étudié?», «Combien de modes compte-t-il?», «Comment nomme-t-on les quatre modes?», «Quelle difficulté peut-on rencontrer à chaque mode?», «Est-ce important de surmonter ces difficultés et pourquoi?», «Combien de compétences comprend chaque mode?», «Quelles sont ces compétences?»,

«Cela fait combien de compétences en tout?», «Quelle est la super-compétence de chaque mode?», «Pourquoi parle-t-on de super-compétence?», «Pourquoi est-ce important de connaître son processus d'apprentissage?», «Que représentent les flèches dans le tableau 1?» «Dans quelles situations de votre vie quotidienne pourriez-vous utiliser les apprentissages que vous avez faits sur le Paf?»

- Je prépare le passage au 4e mode. Je redis à quel point il est important de passer à l'action, d'appliquer les apprentissages effectués [le transfert des apprentissages], si l'on veut changer ses conditions de vie quotidienne.

- Je dis aux adultes que l'application des nouveaux apprentissages se fera dans l'atelier [la classe]. Ainsi, avec mon aide, ils vont pouvoir mettre à l'épreuve les apprentissages qu'ils ont effectués sur le processus d'apprentissage fonctionnel [le Paf], et en français, puis constater qu'ils peuvent changer des choses.

- Je propose aux adultes que l'application des apprentissages se fasse de la façon suivante: «Vous pourriez inviter quelqu'un dans l'atelier et lui parler du processus d'apprentissage fonctionnel. Vous auriez donc à appliquer vos connaissances et vos habiletés tant sur le processus qu'en français.»

- Une fois la **décision** prise, j'aide les adultes à **planifier** l'application, le transfert des apprentissages.

Exemples

«Qui allez-vous inviter?» «Quand allez-vous recevoir la personne que vous avez invitée?» «Qui fera quoi? L'invitation (une lettre?), l'exposé...» «Qu'allez-vous communiquer à la personne que vous avez invitée?» «Comment allez-vous procéder?» «Allez-vous faire traverser le processus à cette personne?» «Allez-vous faire une démonstration?» «Comment ferez-vous pour savoir si la personne a bien saisi ce que vous lui aurez communiqué?» «Combien de temps durera l'activité?» **[décision]**

Note

Le transfert des apprentissages, qui se fait dans l'atelier ou dans le centre, permet à la formatrice ou au formateur d'observer le transfert et d'apporter le soutien et la rétroaction nécessaires.

QUATRIÈME MODE: AGIR

[Tenir compte des caractéristiques de ce mode, de la principale difficulté, des compétences préalables et de la super-compétence.]

- Dans ma façon de préparer l'activité d'apprentissage, je favorise **l'application** en plaçant les adultes **en situation d'exercer et de développer** les quatre compétences préalables du 4e mode. CETTE MANIÈRE DE PROCÉDER EST FONDAMENTALE, QUANT À L'INSTRUMENTATION, ET ELLE EST PROPRE AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL.

- La démarche et les exemples proposés, pour ce mode, constituent autant d'occasions de faire des apprentissages sur les quatre savoirs en français [tout en tenant compte des capacités des adultes].

¤¤¤¤¤¤¤¤¤

- Avant l'arrivée de la personne invitée, je dis aux adultes que nous commençons le 4e mode du processus d'apprentissage fonctionnel. Ce mode accorde une place spéciale aux actions.

- Je revois, avec les adultes, le rôle de chacun et de chacune et, si nécessaire, je dédramatise la situation sans la banaliser. **[risques, initiatives]**

- Une fois la personne invitée arrivée, et tout au long du déroulement de l'activité, j'apporte mon soutien par des interventions d'appoint, des regards d'approbation, des sourires, des félicitations [renforcement].

- Une fois la personne invitée repartie, j'aide les adultes à évaluer l'ensemble du processus d'apprentissage fonctionnel. Je leur rappelle ce que nous avons fait à chacun des modes et je révise avec eux le déroulement de chaque mode.

Exemple pour le 1er mode: «Au 1er mode [au début de l'activité d'apprentissage], vous êtes-vous vraiment engagés par rapport au thème «mon processus d'apprentissage fonctionnel?»

Exemple pour le 2e mode: «Au 2e mode, avez-vous participé à l'exploration passive et active?»

Exemple pour le 3e mode: «Au 3e mode, avez-vous fait les exercices de compréhension et avez-vous collaboré à la planification du transfert des apprentissages?»

Exemples pour le 4e mode: «Avez-vous appliqué certains des apprentissages que vous avez faits sur le processus d'apprentissage fonctionnel [le Paf] et en français?»

«Avez-vous des indices qui vous permettent de penser que la personne invitée a saisi ce que vous lui avez communiqué sur le processus d'apprentissage fonctionnel?»

«Trouvez-vous que vous avez été efficaces?» «Éprouvez-vous de la satisfaction à l'égard de ce que vous avez fait?»	L'efficacité et la satisfaction éprouvées, au terme du processus d'apprentissage fonctionnel, sont directement liées à la qualité du déroulement du processus.

«Comment allez-vous poursuivre vos apprentissages sur le Paf et en français?»

«Dans quelles autres situations allez-vous mettre en pratique les connaissances et les habiletés que vous possédez, sur le Paf, et en français?»

«Qu'est-ce que vous ressentez, lorsque vous entendez parler d'apprentissage?»

- Je rappelle les réponses données au début de l'activité d'apprentissage. Nous comparons les réponses et nous tentons d'interpréter la différence ou l'absence de différence. **[responsabilités, évaluation]**

- J'amorce le passage à un nouveau déroulement du processus d'apprentissage fonctionnel. Ce déroulement sera nécessairement influencé par la façon dont il vient de se dérouler.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE

ENSEIGNER LE PAF SELON LE PAF

Nom de la formatrice ou du formateur

Date

Brève description du groupe

Durée de l'activité d'apprentissage en heures et moment où elle s'est déroulée (jour, soir)

Premier mode

Ce qui a été facile

Ce qui a été difficile

Deuxième mode

Ce qui a été facile

Ce qui a été difficile

Troisième mode

Ce qui a été facile

Ce qui a été difficile

Quatrième mode

Ce qui a été facile

Ce qui a été difficile

Commentaires généraux

SUPPLÉMENT

REGROUPEMENT
DES EXEMPLES D'INDICES COMPORTEMENTAUX
POUR OBSERVER LES SEIZE COMPÉTENCES PRÉALABLES
DU
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL

Voir la deuxième et la septième rubriques.

PREMIER MODE

PREMIÈRE COMPÉTENCE

POUVOIR ÊTRE PRÉSENT ICI ET MAINTENANT, c'est-à-dire être disponible, et trouver dans l'instant présent suffisamment de **plaisir** [renforcement] pour le vivre pleinement.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.1 pose des questions sur la situation présente [ ].
I-2.1 parle de choses qui se passent au présent [ ].
I-3.1 dit qu'elle est intéressée par ce qui est en train de se passer [que ce soit spontanément ou en réponse à une question] [ ].
I-4.1 se mobilise face à la tâche présente [ ].

DEUXIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR ÊTRE OUVERT À L'EXPÉRIENCE, c'est-à-dire avoir une attitude réceptive de telle sorte que tout événement, qu'il provienne de l'intérieur ou de l'extérieur de la personne, soit reçu comme étant digne de considération.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.2 dit qu'elle est intéressée par ce qui est proposé [que ce soit spontanément ou en réponse à une question] [ ].
I-2.2 abandonne une tâche pour s'intéresser à ce qui lui est proposé [ ].
I-3.2 suggère des améliorations à ce qui lui est proposé [ ].
I-4.2 demande qu'on lui propose des choses nouvelles [ ].

TROISIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR S'ENGAGER AFFECTIVEMENT, c'est-à-dire pouvoir établir un contact avec le retentissement subjectif d'un événement [ce qu'il fait vivre] en se laissant affecter, en éprouvant les sensations, les sentiments et les émotions qu'il suscite.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.3 parle du thème proposé en racontant un fait personnel [ ].
I-2.3 communique une expérience personnelle qui l'émeut [ ].
I-3.3 interagit avec une personne qui communique une expérience personnelle qui l'émeut [ ].
I-4.3 communique ses émotions par des rires, des pleurs, de la colère [ ].

QUATRIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR SE FIER À SES IMPRESSIONS, c'est-à-dire pouvoir, face à un événement, avoir confiance dans ce qui est flairé, «reconnu», saisi spontanément.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.4 exprime son intérêt par une exclamation [ ].
I-2.4 accepte de participer au thème proposé sans en connaître toutes les conséquences [ ].
I-3.4 reformule correctement le thème proposé globalement [ ].
I-4.4 communique ses premières impressions face au nouvel apprentissage à réaliser [ ].

DEUXIÈME MODE

CINQUIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR RECUEILLIR LES DONNÉES TOTALEMENT ET ADÉQUATEMENT, c'est-à-dire pouvoir se mobiliser pour obtenir, sans discrimination [sans censure], les données se rapportant à une situation examinée.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.5 recherche les endroits où la documentation pertinente est susceptible d'être trouvée [ ].
I-2.5 se procure tous les documents liés à la question qui l'intéresse [ ].
I-3.5 questionne les personnes pour se renseigner [ ].
I-4.5 utilise les instruments favorisant une collecte des données adéquate: dictionnaire, magnétophone, vidéo, fichier de bibliothèque, index de livres, etc. [ ].
I-5.5 observe les situations susceptibles de la renseigner sur la question qui l'intéresse [ ].
I-6.5 prend en notes ses observations [ ].

SIXIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR SÉLECTIONNER LES DONNÉES PERTINENTES, c'est-à-dire pouvoir raffiner la globalité des perceptions initiales en déterminant, parmi la totalité des données recueillies, celles qui conviennent le mieux au but poursuivi.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.6 passe en revue tout ce qui a été recueilli [ ].
I-2.6 reformule l'objet d'exploration [ ].
I-3.6 vérifie si chaque donnée est adéquate [ ].
I-4.6 élimine les données non pertinentes [ ].

SEPTIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR ORGANISER LES DONNÉES SÉLECTIONNÉES, c'est-à-dire pouvoir les aménager de façon cohérente et unifiée en les comparant et en établissant des classes et des catégories.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.7 examine les données [ ].
I-2.7 compare les données pour en dégager les ressemblances et les différences [ ].
I-3.7 détermine des critères de classement à partir de ses observations [ ].
I-4.7 procède au classement des données en utilisant des critères de classement [ ].

HUITIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR DÉCRIRE LE RÉSULTAT DE L'EXPLORATION, c'est-à-dire pouvoir faire le bilan de la collecte des données et, s'il y a lieu, le communiquer clairement.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.8 fait un bilan personnel de ce qui a été recueilli, sélectionné et organisé [ ].
I-2.8 communique oralement les résultats de son bilan [ ].
I-3.8 communique par écrit les résultats de son bilan: diagrammes, tableaux, fiches, rapports... [ ].
I-4.8 répond à des questions de clarification touchant le bilan présenté [ ].

TROISIÈME MODE

NEUVIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR CONCEPTUALISER ET ÉNONCER, c'est-à-dire posséder et utiliser les concepts et les mots, essentiels, pour communiquer les idées personnelles liées aux événements.
«Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément »
Boileau

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.9 s'exprime avec aisance dans ses communications orales [ ].
I-2.9 utilise un vocabulaire précis [ ].
I-3.9 utilise des synonymes [ ].
I-4.9 explique un concept dans ses propres mots [ ].
I-5.9 nomme correctement des choses, des situations et des personnes [ ].
I-6.9 s'exprime clairement dans ses communications écrites [ ].

DIXIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR PORTER DES JUGEMENTS, c'est-à-dire pouvoir affirmer l'existence ou l'absence de rapports entre des sentiments, des idées, des situations ou des objets [faculté de raisonner]. (Jugements d'inclusion, de comparaison (>,<,=,≠), d'existence, de valeur)

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.10 fait des affirmations sur les situations vécues [ ].
I-2.10 établit des rapports entre des événements ou des idées [ ].
I-3.10 donne son opinion [ ].
I-4.10 formule une critique [ ].

ONZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR RAISONNER LOGIQUEMENT, c'est-à-dire pouvoir, à partir de deux ou de plusieurs jugements donnés et grâce à des arguments, tirer un autre jugement qui en découle nécessairement
[manière de raisonner].

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.11 tire des conclusions à la suite de ses jugements [ ].
I-2.11 utilise des arguments pour démontrer quelque chose [ ].
I-3.11 passe du particulier au général (induction) [ ].
I-4.11 passe du général au particulier (déduction) [ ].
I-5.11 établit des analogies pour illustrer son idée [ ].

DOUZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR DÉCIDER, c'est-à-dire pouvoir faire des choix, les intégrer à sa structure cognitive, et planifier les actions à entreprendre pour que les décisions qui découlent des choix soient mises en application.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.12 fait des choix [ ].
I-2.12 tient compte de ses valeurs dans ses décisions [ ].
I-3.12 prend une décision au terme d'une délibération raisonnable [ ].
I-4.12 maintient sa décision [ ].
I-5.12 détermine où, quand et comment agir [planifie] [ ].

QUATRIÈME MODE

TREIZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR COURIR DES RISQUES, c'est-à-dire pouvoir s'exposer, oser faire des choses, tout en sachant qu'il peut en résulter des inconvénients.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.13 agit, tout en manifestant la présence, pour elle, d'un risque [rire nerveux, respiration irrégulière, gesticulation...] [ ].
I-2.13 agit, tout en sachant que les conséquences de son action peuvent être désagréables [ ].
I-3.13 agit, même si des éléments demeurent inconnus [ ].
I-4.13 prend position dans un groupe, alors qu'elle est seule à le faire [ ].
I-5.13 défend un point de vue qu'elle est seule à soutenir [ ].
I-6.13 ose remettre en question des situations établies [ ].

QUATORZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR PRENDRE DES INITIATIVES, c'est-à-dire pouvoir s'affirmer en faisant des propositions, en entreprenant des démarches, des actions.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.14 propose des idées, des actions, des situations... [ ].
I-2.14 prend les devants pour agir [ ].
I-3.14 suggère des changements [ ].
I-4.14 alimente la vie du groupe par des interventions [ ].
I-5.14 relate, spontanément, des situations où il est évident qu'elle a dû prendre des initiatives [ ].

QUINZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR ASSUMER DES RESPONSABILITÉS, c'est-à-dire être en mesure de rendre compte des comportements adoptés et d'en assumer les conséquences sans pour autant se culpabiliser.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.15 s'attribue la responsabilité de ses actes [ ].
I-2.15 assume les conséquences de ses actions [ ].
I-3.15 reconnaît sa part de responsabilité à la suite de sa participation à une situation [ ].
I-4.15 réaffirme sa participation à un événement, que celui-ci ait des conséquences positives ou négatives [ ].
I-5.15 exprime sa responsabilité sans culpabilité [ ].

SEIZIÈME COMPÉTENCE

POUVOIR ÉVALUER, c'est-à-dire pouvoir mesurer l'efficacité de ses actions et l'intensité de sa satisfaction en examinant l'effet de ses comportements sur l'environnement et sur soi-même.

Indices comportementaux pour observer cette compétence. La personne:

I-1.16 indique, à l'aide d'exemples concrets, en quoi son action a été efficace [ ].
I-2.16 exprime concrètement en quoi elle est satisfaite [ ].
I-3.16 confronte le résultat obtenu à l'objectif visé [ ].
I-4.16 découvre l'effet de ses comportements sur l'environnement [ ].
I-5.16 désigne l'effet de ses comportements sur elle-même [ ].
I-6.16 démontre que, dans telle situation, elle a pu utiliser les compétences nécessaires [ ].